La Enseñanza de la HISTORIA



Bolivia

Para la Integración y la Cultura de la Paz

Fernando Cajías de la Vega

En Bolivia la reforma educativa tiene un propópsito central buscar la identidad nacional recuperando e integranda la tradición lingüística y cultural de las diversas comunidades que coexisten en este país andino. En esta perspectiva, el concepto y la práctica de la interculturalidad es el eje fundamental sobre el que se ha de desarrollar la nueva política educativa, lo cual lleva de hecho a concebir un currículo abierto y flexible, un currículo que tama en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas de las comunidades bolivianas.

Así, a pesar de que implícitamente en la reforma curricular la historia ocupe un lugar destacado, en realidad no se han integrado los conocimientos y las metodologías necesarias para que la enseñanza de la historia sea la protagonista de este gran cambio. En la educación primaria la historia está integrada al área de ciencias de la vida y tecnología. En esta área, se busca acercar al niño al conocimiento de su entorno inmediato, su familia, su comunidad y su localidad, acentuando la historia de cada nivel y resaltando la integración de los diversos aspectos sociales, naturales y ecológicos.

Con la reforma educativa se han publicado los módulos de trabajo o aprendizaje de uso exclusivo en las escuelas oficiales. A pesar de que hasta ahora han salido los módulos de lenguaje y matemáticas, el análisis realizado permite ver hasta dónde la enseñanza de la historia puede estar integrada a otras áreas y en qué temas resulta de vital importancia. Los textos comerciales son más urbanos e incluyen más información sobre el contexto regional y mundial que los textos oficiales.

En Bolivia, la formación de docentes para la enseñanza en la educación primaria está a cargo de los Institutos Normales Superiores. En la nueva concepción educativa el docente de primaria es más un mediador del aprendizaje de los alumnos que una fuente de conocimientos.

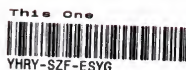
Bolivia

Fernando Cajías de la Vega
Beatriz Cajías de la Vega
Macarena Izurieta y Sea
María del Carmen Alarcón Lizón

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

BOLIVIA

CONVENIO ANDRÉS BELLO
1999



Primera edición

Coordinación general del proyecto:
Eduardo Fabara Garzón
Coordinador Área de Educación CAB

Coordinación editorial:
Juan Carlos Mojica Cardozo
Arístides Medina Rubio

Coordinadores de los *Estudios nacionales*:
Bolivia: Fernando Cajías de la Vega
Colombia: Juan Carlos Mojica Cardozo
Chile: Nicolás Cruz B.
Cuba: Horacio Díaz
Ecuador: Enrique Ayala Mora
España: Cristina del Moral
Panamá: Euribiades Chérigo Canto
Perú: Margarita Giesecke
Venezuela: Arístides Medina Rubio

Avenida 13 No. 85-60,
Apartado Aéreo 53465
Santafé de Bogotá,

Impreso por:
Editorial Carrera 7ª Ltda.
Calle 24 N 21-37 Tel.: 268 4436
editk7@impsat.net.co

ISBN OBRA COMPLETA: 958-698-012-X

ISBN: 958-698-013-8

Contenido

Presentación

En el mundo globalizado de fines del siglo veinte hay ciertos desafíos que no deben dejar de enfrentarse, que son insoslayables, que hacen parte de la vigencia histórica de una generación. Uno de ellos es la formación de una cultura para la paz y la integración.

Es tan de primer orden este desafío que para detener la violencia, para evitar tantas conflagraciones fratricidas, para impedir las diarias agresiones físicas y psicológicas, para poner punto final al maltrato, no existe un método más idóneo que no sea un largo y sostenido proceso de la educación, una educación donde se resalten los valores de la solidaridad, del respeto mutuo, del diálogo y la concertación, como estrategias para resolver las diferencias y alcanzar acuerdos que permitan una vida plena de entendimiento y de armonía.

La enseñanza de la historia en nuestros países lamentablemente no ha contribuido a fortalecer la comprensión y el desarrollo de una cultura de paz; por el contrario, en algunas ocasiones, la enseñanza de la historia ha generado sentimientos nacionalistas que crecían en abierta oposición a los criterios de buena vecindad y de respeto por las diferencias. Puesto que la mayor parte de historias que se enseñan en América Latina no toman en cuenta la opinión de los vencidos, ni de los que están al otro lado de la frontera, ni de los que piensan o sienten de otra forma, se ha propiciado con ella una mirada rencorosa y beligerante frente a la diferencia, a los vecinos y a los vencidos.

Reconceptualizar la historia que se enseña en los centros educativos de nuestros países es una tarea ardua y difícil, es una labor delicada porque a veces toca las más sensibles fibras de los valores de la identidad nacional o de los imaginarios que durante muchos siglos y generaciones han formado parte del más caro y devoto sentimiento de amor y de apego por lo propio. Pero las nuevas corrientes historiográficas, la utilización de la ciencia y la tecnología en el redescubrimiento del pasado, las nuevas tendencias pedagógicas y sociales de la humanidad, nos han demostrado que grandes pasajes de la historia que se enseña están integrados por mitos, leyendas y fantasías, y que muchos de ellos no resisten las pruebas de objetividad y de validez que se aplican para asegurar una enseñanza ceñida a la verdad histórica.

Por ello, el papel que juega el proyecto llevado a cabo por el Convenio Andrés Bello en esta materia es de gran importancia: en primer lugar porque se propone fortalecer el espíritu integracionista entre los niños y jóvenes que asisten a los establecimientos educativos de los países de la región, mediante una enseñanza de la historia basada en los valores de la integración y del desarrollo de una cultura de paz; y, luego, porque trata de cambiar los esquemas, tanto filosóficos y conceptuales, como metodológicos y estratégicos con que se enseña actualmente la historia.

El Convenio Andrés Bello sugiere la creación de un nuevo paradigma de enseñanza de la historia que considere el desarrollo de una historia integral, basada en los aspectos económicos, sociales, culturales, políticos y ecológicos, que tome en cuenta los diferentes actores de los acontecimientos, es decir, los líderes y los diferentes participantes anónimos de la sociedad, que, en definitiva, son los protagonistas de los cambios. Que integre lo local con lo nacional y lo internacional, en especial lo latinoamericano, tanto para explicar los fenómenos de la geopolítica continental, cuanto para abrir amplios horizontes de significación en los educandos.

Nuestra organización está interesada en impulsar la enseñanza de una historia social, explicativa, crítica, que supere las fronteras culturales ancestrales y busque nuevas relaciones, plantee problemas y encuentre soluciones imaginativas.

Abogamos por la enseñanza de una historia que tome en cuenta el valor de los demás, que respete las diferencias y tenga presente el pensamiento del otro, como requisito indispensable para entendernos a nosotros mismos. Queremos la enseñanza de una historia que supere los viejos conflictos y la cultura del enfrentamiento, que no sea indiferente a las realidades de la mayor parte de habitantes del continente, que propicie el desarrollo de valores, como, la integración, la solidaridad, la convivencia, el respeto mutuo, la paz y el entendimiento, como ejes fundamentales de una acción social concertada y permanente.

Sugerimos enseñar una historia renovada que tome en cuenta la sociedad del conocimiento y la información, que ponga al servicio del hombre las últimas teorías científicas, los importantes descubrimientos arqueológicos, las nuevas corrientes historiográficas y sociológicas, que utilice los medios modernos de la enseñanza, como son el cine, la televisión, el vídeo, los satélites, las computadoras y todo lo que nos ofrezca la telemática y la robótica.

Para llevar a cabo estos propósitos se requirió conocer, en primer lugar, cómo se enseña la historia en nuestros países, cuáles son los objetivos de esta área del conocimiento, qué papel juega la enseñanza de la historia en el contexto general de la educación, con qué enfoques se la enseña, cómo están concebidos los manuales escolares, cómo se forman los docentes de historia. Se intentó hacer un diagnóstico, un estado de la situación que nos señale las grandes debilidades y fortalezas de este proceso.

Un reconocido grupo de historiadores de América y España hizo posible contar con esta información. En cada uno de los países del Convenio Andrés Bello se organizó un equipo de trabajo que analizó el currículo de esta materia en los grados o cursos que

corresponden a educación general básica o primaria, a lo que se agregó el estudio de los textos o manuales escolares y el de la formación de docentes para este nivel.

Los resultados de este trabajo que se efectúa por primera vez son muy interesantes: por un lado, demuestran los grandes esfuerzos que han efectuado muchos sistemas escolares por renovarse; pero, por otro lado, se evidencia un escaso interés por impulsar la integración y la formación de una cultura de paz. Esta situación debe obligarnos a una amplia reflexión acerca de la voluntad política necesaria para incentivar el interés social de la integración y de la paz.

Con la publicación que se presenta, el Convenio Andrés Bello quiere entregar a la opinión pública, en especial a los lectores especializados, un documento que está construido para apoyar la reflexión y la toma de decisiones en materia de renovación curricular, en la elaboración de los manuales escolares y en la formación de docentes para una enseñanza de la historia actualizada y útil a la sociedad del próximo milenio.

EDUARDO FABARA GARZÓN*
Santafé de Bogotá, 10 de Junio de 1999

* COORDINADOR DEL AREA DE EDUCACIÓN. Convenio Andrés Bello.

Introducción

Para entender el significado de la enseñanza de la historia en Bolivia, es importante recalcar algunos aspectos del sistema educativo boliviano.

Durante el siglo XX, se pueden distinguir tres importantes reformas educativas: la primera, de principios de siglo, marcada por el liberalismo; la segunda reforma, correspondiente al período populista, se constituyó en uno de los pilares de la Revolución de 1952; finalmente, la reforma educativa de los años 90, que está en pleno proceso y que, paradójicamente, no es un reflejo directo del modelo neoliberal, sino que está más cercana a la construcción de un Estado pluriétnico y multilingüe.

La reforma educativa de los años 50, si bien fue propiciada por el gobierno populista de ese entonces, tampoco reflejó completamente el modelo económico y social vigente, sino que intentó ser una vanguardia en cuanto a los objetivos de transformación social y construcción nacional. El documento principal de esa reforma fue el Código de la Educación Boliviana, cuyos ejes centrales fueron la alianza de clases, la alfabetización e integración nacional y la educación básica. Este documento fue enriquecido con otros, como aquéllos que realizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1970.

Respecto a los temas que nos preocupan, la integración y la paz, la reforma de los 50 tuvo como uno de sus pilares fundamentales la *Integración nacional*. Si bien se intentó revalorizar a los grupos étnicos originarios, en la práctica la integración fue entendida como la forma de insertar a estos grupos en la educación y en el progreso. Los indígenas, considerados como una parte del todo, y el todo considerado como la cultura criolla castellana hegemónica. Se llegó a situaciones en las que se enseñaba al niño *aymara* o quechua o de otra etnia a leer y escribir en castellano como si ésta fuera su lengua materna. Pese a las fuertes reivindicaciones indígenas manifestadas en otros campos, la aplicación de la reforma educativa de la revolución del 52 buscó homogeneizar a todos los bolivianos bajo el parámetro criollo occidental. En otras palabras, integración significó incorporación de las culturas supuestamente débiles a la cultura dominante.

Esta aparente contradicción se debió en gran medida a sucesivas reformas dentro de la reforma, que obedecieron a criterios ideológicos distintos a los del nacionalismo revolucionario (por ejemplo las modificaciones durante los gobiernos de Barrientos y de Banzer en las décadas 60 y 70); por ello, pese a que el Código de la Educación mantuvo por varias décadas su vigencia, existió una gran distancia entre sus postulados y la práctica educativa.

La reforma educativa de los 50 tuvo como uno de sus mayores logros la democratización cuantitativa de la educación. Se incorporaron muchos grupos étnicos y sectores sociales a todos los niveles educativos, pero, por diversas razones, esta democratización no significó un profundo cambio cualitativo. Parte del fracaso en cuanto a la calidad de la educación, provino de los propios encargados de la misma: el profesorado y de los constantes cambios en las políticas oficiales relacionadas por la educación. Salvo excepciones, no se produjo ni la integración deseada ni una verdadera educación para el desarrollo; por ejemplo, los estudiantes aymaras terminaron distorsionando su lengua materna sin apropiarse debidamente, en cuanto a pronunciación y significado, del castellano.

La reforma educativa de los 50 fue cuestionada desde diferentes sectores de la sociedad, incluidas las vanguardias más culturalistas de los grupos étnicos, sobre todo a partir de finales de la década del 70. Fue recién en 1993 cuando se plantea oficialmente una nueva Reforma Educativa que está en pleno proceso de ejecución.

En el tema que nos preocupa, a diferencia de la anterior, la reforma actual plantea como una de sus principales ejes la defensa de la diversidad cultural: "Los grandes ejes articuladores son la interculturalidad y la participación cultural que corresponden, en el primer caso, a la diversidad cultural, social y lingüística de la sociedad boliviana y, en el segundo, a la heterogeneidad de las necesidades de aprendizaje que se manifiestan en ella" (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995).

La actual reforma plantea que la enseñanza parte del idioma materno, es decir, que a los grupos originarios se les enseñará el castellano como segunda lengua; por eso los textos escolares se realizan en varios idiomas, guardando relación con la realidad geográfica, económica e histórica del niño y de la niña.

La dificultad que se presenta al enfrentar este trabajo de diagnóstico es que todavía subsisten los dos sistemas educativos, porque la reforma ha empezado a ejecutarse de forma gradual sólo en el primer ciclo (del primero al tercer año), tomando en cuenta núcleos preparados para el efecto. El segundo ciclo (cuarto a sexto año) tendrá su currículo recién a partir de 1999, y el tercer ciclo (séptimo y octavo) a partir del año 2000.

En la actualidad, pues, conviven varios sistemas de enseñanza y, por tanto, varios sistemas de enseñanza de la historia. En primer lugar, se encuentran los currículos aprobados en la década del 80, los mismos que aún tienen vigencia en los establecimientos educativos que todavía no han sido incluidos en el proceso de la reforma. En este primer grupo, la historia está incluida dentro de una materia más amplia llamada *Ciencias sociales*. En segundo lugar, se encuentran los currículos y textos

producidos por la reforma educativa, en los que la historia se encuentra incluida en el área *Ciencias de la vida*. Finalmente, varios colegios privados y experimentales han optado por tener su propio sistema. En algunos de ellos la Historia tiene más relevancia.

Por las razones expuestas, nuestro análisis tomará en cuenta los dos sistemas vigentes, haciendo hincapié, por supuesto, en la última reforma Educativa.

En concordancia con los criterios metodológicos emanados de las reuniones técnicas y con la orientación de los documentos de la Secretaría del Convenio Andrés Bello, se ha decidido conformar un equipo multidisciplinario que permita un diagnóstico especializado de los contenidos, de la concepción pedagógica, del grado de efectividad comunicativa de los textos, de la práctica educativa en el aula y de todos los otros aspectos señalados en los documentos de referencia.

Por estas razones, el equipo está coordinado por un Doctor en Historia, Académico de Número y catedrático universitario. El equipo mismo está conformado por una licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en el Análisis de las reformas; una egresada de la carrera de Historia y profesora de Historia en el ciclo básico; y una licenciada en Comunicación Social.

En la primera etapa de trabajo se realizó una recopilación de toda la documentación referida al tema de estudio: documentos del Ministerio de Educación sobre los diferentes currículos vigentes, tanto del anterior como del nuevo sistema; documentos de la reforma educativa: normas, textos, publicaciones en medios masivos, módulos, borradores de discusión, etc., y, por otra parte, manuales escolares de las editoriales más utilizadas.

También se realizaron entrevistas con los funcionarios del Ministerio de Educación, especialmente con los principales encargados de la reforma educativa.

El trabajo se desarrolló bajo las directrices de reuniones e informes periódicos y en la división de los análisis según las especialidades. Se han tomado en cuenta todos los criterios metodológicos emanados de nuestras reuniones técnicas y distribuidos por la coordinación general del proyecto.

I. Capítulo primero: Análisis del currículo

1. LOS EJES DE LA REFORMA

Antes de analizar el currículo, los textos escolares y la formación del profesorado, es importante considerar algunos aspectos generales de la actual reforma educativa, que faciliten comprender su concepción educativa y dar un marco general a la temática específica de este estudio.

En primer lugar, se debe recalcar que la reforma educativa está inspirada, en gran medida, en la teoría del aprendizaje del constructivismo, y en un principio filosófico y político fundamental: la *interculturalidad*, concepción para la cual la *identidad* es esencial.

De acuerdo a la teoría constructivista, el conocimiento es un proceso de construcción, no es acabado sino dinámico y, por ello, se lo va construyendo día a día. Los estudiantes no son seres pasivos, sino protagonistas del conocimiento: "Elaboran y construyen nuevos conocimientos a partir de sus experiencias y conocimientos previos, y las interacciones con el entorno." (Aguirre, 1997)

El eje principal de la reforma es la interculturalidad, es decir, el fortalecimiento de la identidad cultural asumiendo la diversidad, respetando y conociendo las otras culturas.

En el análisis teórico es importante observar si el proceso de la reforma logra complementar el eje de la interculturalidad con el aprendizaje constructivista.

Una de las aplicaciones prácticas innovadoras ha sido eliminar las materias separadas: con el objetivo de construir la personalidad del niño, especialmente el fortalecimiento de su identidad y, paulatinamente, su pertenencia a los diferentes niveles sociales que lo rodean, en la nueva reforma educativa todas las disciplinas académicas se presentan integradas. Dentro del nuevo currículo, las ciencias sociales están integradas con las ciencias naturales en el área que se ha denominado *Ciencias de la vida*. Esta situación, que se analizará más adelante, trae como consecuencia la desaparición de la enseñanza de la historia como disciplina autónoma, e inclusive la eliminación de autonomía de las ciencias sociales.

Otro factor importante dentro de la filosofía de la reforma, inspirada en el constructivismo, es que el concepto de integración, o sea de pertenencia a un país, a un continente y al mundo, es un concepto que se construye paulatinamente. En el primer ciclo, según el currículo de la reforma, lo que se refuerza es la identidad del niño con su entorno más cercano: familia, escuela, comunidad o barrio. La pertenencia a su ciudad, a su país y al continente vendrá en los próximos ciclos, cuando la identidad con lo suyo, supuestamente, esté plenamente consolidada. En este aspecto es muy similar al anterior sistema que tiene la misma disposición.

A este aprendizaje individual se añade el concepto de la educación coadyuvadora en la construcción de un estado plurinacional y multilingüe, concepto plenamente asumido por ideólogos y técnicos de la reforma y algunos sectores de la población, pero que aún está lejos de ser asumido por toda la sociedad boliviana, incluso por los propios maestros. Este estado de cosas hace temer que, nuevamente, la práctica educativa no tenga correlación exacta con los planteamientos teóricos e ideológicos.

También es importante anotar que las disposicion emanadas en la Ley de Reforma Educativa boliviana establecen una estructura curricular con dos *áreas*: la formal y la alternativa. El área formal tiene los siguientes *niveles*: preescolar, primario, secundario y superior. Por su parte, la educación alternativa se subdivide en tres niveles: educación de adultos, educación especial y educación permanente.

Cada nivel de la educación formal, a su vez, está dividido en ciclos, que "constituyen periodos de duración variada dentro de un determinado nivel, en los cuales los educandos desarrollan determinadas competencias, como parte del proceso educativo." (Gaceta Oficial, 1995 (*b)*, pág.16) El nivel primario consta de tres ciclos: el ciclo de aprendizajes básicos, el ciclo de aprendizajes esenciales y el ciclo de aprendizajes aplicados, los dos primeros con una duración de tres años y el tercero, de dos años.

La educación primaria es obligatoria y constituye el centro del proceso de reforma educativa boliviana. Además, en gran medida, las definiciones asumidas por Bolivia para llevar adelante esta reforma marcan claramente las influencias recibidas, por un lado, de la Declaración Mundial de Educación para Todos, de la cual es país signatario, y de las políticas educativas del Banco Mundial, uno de los principales financiadores de este proceso.

2. NATURALEZA DEL CURRICULUM

2.1 Concepción y componentes del curriculum en la Reforma Educativa

Con el objeto de responder a la multiplicidad étnica, geográfica y cultural del país la Ley de Reforma Educativa plantea un curriculum diversificado, abierto y flexible. Por otro lado, se sostiene que el punto de partida del curriculum es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los "diversos tipos de educando" que atenderá el

sistema educativo nacional; el curriculum es la expresión de lo que cada uno de los distintos grupos culturales y sociales que componen nuestra sociedad requieren saber para poder satisfacer sus necesidades humanas, tanto en el ámbito común, nacional como en cada departamento y distrito.

El curriculum es diversificado, con un tronco común curricular y ramas complementarias de desarrollo obligatorio en todas las unidades y núcleos educativos. El tronco común asume la perspectiva intercultural y las competencias básicas para todos, siendo su elaboración responsabilidad de la Secretaría Nacional de Educación. Las ramas complementarias recogen la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio. Son responsables de su elaboración las Unidades Educativas, con participación de las Juntas Escolares y el apoyo de los asesores pedagógicos.

El curriculum recoge la diversidad nacional, por lo que en su totalidad tendrá carácter bilingüe, buscando la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios y estimulando su estudio por parte de los alumnos monolingües. Asimismo, la interculturalidad se propone "replantear las relaciones educativas" con relaciones más simétricas dentro de la escuela y de ésta con la sociedad.

Los programas de estudio se organizan alrededor de áreas curriculares, integrando y relacionando contenidos de diversas materias, y ya no en asignaturas aisladas, como estaba establecido en el modelo curricular anterior. Los programas están diseñados en términos de competencias, en sustitución de todos los componentes restantes: "Entiéndese por competencia el 'saber hacer algo', es decir, la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos conocidos e inventando otros". De acuerdo con sus características, existen *competencias cognitivo-procesuales* o desempeños específicos en las áreas, niveles y modalidades; y *competencias transversales* referidas a problemas de relevancia social, orientadas al desarrollo humano y al desarrollo sostenible.

Uno de los problemas más graves para la aplicación y apropiación del nuevo curriculum ha sido su presentación. De acuerdo con los técnicos del Ministerio de Educación, el curriculum está explicitado en varios documentos: como normas directivas, en la *Ley de Reforma Educativa* y en el *Reglamento de Organización Curricular* (ROC); como diseño curricular propiamente dicho, en los *Nuevos programas de estudio*, en el documento de "Organización Pedagógica", en las Guías de Enseñanza para los docentes, y en los *Módulos de aprendizaje* para los alumnos. Esta dispersión en la presentación, agregada a la incorporación de terminologías y concepciones desconocidas, ha limitado la aplicación y apropiación del nuevo curriculum.

Por otra parte, al no haberse concluido el diseño curricular del tronco común –ni siquiera en el primer ciclo completo– no se tienen hasta ahora avances significativos y, mucho menos, la aplicación de ramas curriculares complementarias. Tampoco se ha avanzado en el desarrollo del curriculum bilingüe, pues hasta ahora se han desarrollado módulos sólo en el idioma materno: castellano, aymara, quechua y guaraní.

2.2 La concepción educativa anterior a 1994, aún vigente

Mientras el *Programa de transformación de la reforma educativa* llega a todas las escuelas del país, se mantiene la vigencia de los programas formulados al inicio de la década de los 80, sin ajustes a lo largo de estos años.

En estos programas los fundamentos teóricos del curriculum son presentados simplemente como un listado para cumplir requisitos técnicamente establecidos (fundamentos filosóficos, psicológicos, sociales, etc.), pero sin explicar las posiciones concretas asumidas en cada caso. La organización curricular es por asignaturas, como los currícula anteriores, a pesar de que, como en Ciencias sociales, su contenido incluya temáticas de diferentes disciplinas científicas (geografía, historia, educación cívica y moral, y los aportes de la filosofía, sociología, ciencias económicas, ciencias políticas, psicología social y antropología, según su propia definición).

Los componentes considerados en el diseño curricular son:

a) Objetivos, incluyendo los de nivel, grado, materia, unidad y tema; están definidos en términos de conductas que se desean lograr durante el proceso enseñanza aprendizaje.
b) Contenidos, especificando la relación de temas seleccionados, sin entrar en muchos detalles pues éstos se incorporan en los objetivos específicos.
c) Las experiencias de aprendizaje y evaluación, que presentan sugerencias de actividades, métodos, técnicas y recursos que entran en juego en el proceso enseñanza aprendizaje.
d) La evaluación, para verificar si las conductas previstas en los objetivos específicos han sido alcanzadas y, por otra parte, juzgar la eficacia de los materiales, el método, el ambiente y la acción del maestro y de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la evaluación se toman en consideración los insumos, procesos y productos.

La posición educativa que presentan estos programas tiene rasgos considerados generalmente como tradicionales, con influencia de la tecnología educativa, especialmente en la terminología utilizada para definir y diseñar los objetivos y la evaluación. Los programas son detallados, pero pueden ser "adaptados" en cada escuela, según los requerimientos sociales de cada región

3. RELEVANCIA DE LA HISTORIA EN LOS POSTULADOS EDUCATIVOS BÁSICOS

Dentro de los parámetros elegidos para el desarrollo de esta investigación, y tomando como referencia los documentos arriba señalados, en este acápite consideramos adecuado resaltar algunos puntos relacionados con las temáticas específicas de este estudio. A continuación se analizarán los lineamientos conceptuales principales, aquellos que consideramos básicos para la consolidación posterior del curriculum.

El Artículo 1o. de la Ley de Reforma Educativa contiene, entre otras, las siguientes *bases fundamentales*, en las que se considera que *la educación boliviana*:

> 4. Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común. (...)
>
> 11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.
> (Gaceta Oficial de Bolivia, 1994, Ley de Reforma Educativa, Art. 1o.).

Estos postulados reiteran una posición presentada ya en el *Código de la Educación Boliviana*: la educación es un factor de integración nacional. Sin embargo, no se menciona *explícitamente* un aspecto, muy significativo para el presente estudio, del concepto de integración: la necesidad que tienen nuestros países de promover procesos de integración en el ámbito regional, continental y mundial.

Seguidamente, entre los *fines de la educación boliviana* se incluyen:

> 3. Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.
>
> 4. Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.
>
> 10. Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo también, la convivencia pacífica y la cooperación internacional
> (Gaceta Oficial, 1994, Ley de Reforma Educativa, Art. 2o.).

Al igual que en el caso anterior, se habla de democracia (aparentemente, más referida al ámbito interno) y de convivencia y cooperación internacional. Por otro lado, se resaltan los valores "históricos" como sustento del conjunto de la educación boliviana, enfatizando en la diversidad que dará lugar posteriormente a uno de los ejes de la Reforma: la interculturalidad.

Dentro de los objetivos de la estructura de organización curricular, no se encuentran menciones específicas a la temática de este Estudio, pero sí hay varias referencias entre los *objetivos de la educación primaria*:

> 3. Incentivar la creatividad del niño, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el desarrollo del pensamiento y de la comprensión de la lectura, a través de su lengua

materna, así como la apropiación y utilización de conocimientos y saberes científicos y tecnológicos tendientes a la solución de los problemas de la vida cotidiana y al fomento de la conciencia histórica y del sentimiento de pertenencia a su grupo sociocultural específico, su país, su región, su continente y el género humano en general.

6. Fomentar la autoestima, la identidad y seguridad personal, el sentimiento de la autonomía, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua; el sentido de justicia, paz y democracia; la valoración de lo propio y el respeto a los demás, la sensibilidad frente a las diferencias y su aceptación, comprensión y valoración; así como el respeto a la naturaleza, la preservación del medio ambiente y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

7. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad y valorar críticamente la riqueza cultural que nos caracteriza para aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vistas a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible.
(Gaceta Oficial de Bolivia, 1995 *b*, ROC Art. 30)

4. LA HISTORIA EN EL CURRICULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 Aspectos generales

Para concretar las bases y objetivos ya citados, se establece en el curriculum el área de ciencias de la vida, cuya definición es la siguiente:

> Comprende el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de procesos, la apropiación y manejo de métodos y procedimientos de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ecología para lograr una mejor lectura de la realidad sociocultural y del medio ambiente; parte de la identificación del entorno inmediato y significativo para el niño y de los elementos que se encuentran en la realidad natural y social para iniciar el desarrollo y ejercicio de la interrogación y la reflexión y del pensamiento científico en general; aplica principios metodológicos de las ciencias sociales y naturales, para resolver problemas cotidianos, elaborar y ejecutar proyectos, y valora la contribución de estas ciencias y de sus aplicaciones al desarrollo de la humanidad y, en particular, al mejoramiento de la calidad de vida. (Gaceta Oficial, 1995 (b), R O C Art. 34o.)

El enfoque del área "Parte de los aprendizajes, sentimientos, vivencias, experiencias y, en definitiva, saberes que los niños han acumulado en su proceso de socialización en el ambiente familiar" Así, se desagrega en: " a) El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país y su importancia en la construcción del conocimientos

del medio social y natural; b) la enseñanza de ciencias de la vida centrada en los intereses de los niños" (Ministerio de Desarrollo Humano, s/f, pág. 64-65)

Nuevamente, se resalta la interculturalidad, pero no así la enorme diversidad geográfica, física y ecológica de nuestro país, esencial para esta área, y tampoco se hace mención a la temática relativa a la historia.

A partir de este enfoque, el área comprende varios aspectos centrales:

- Los conceptos y los instrumentos de la ciencia como mediadores;
- La comunidad como contexto del aprendizaje;
- Conocer el medio valorando la identidad del niño y valorando la identidad de los otros;
- La relación de los seres humanos con la naturaleza en función de un desarrollo sostenible;
- Un espacio en construcción para una relación equitativa entre hombres y mujeres;
- Una ética para la vida; y
- La trascendencia humana.

Finalmente, señala cuatro ámbitos de aprendizaje en los que, sin embargo, no se presentan explícitamente conceptos que puedan estar directamente ligados con la historia:

- El niño como persona, como parte de la familia y como miembro de la comunidad;
- La familia y la comunidad como ámbitos de convivencia;
- Paisaje social y paisaje natural: cambio, sucesión y permanencia;
- La práctica de la participación ciudadana.

Para el área de *Ciencias de la vida*, los *Nuevos programas de estudio* establecen 21 competencias generales "que debe lograr el niño al finalizar el nivel primario", de las cuales *seis* (6) tienen relación con este estudio (Ministerio de Desarrollo Humano, s/f, pág. 69-70):

> 4. Acepta y respeta las características de comportamiento, puntos de vista, conocimientos y hábitos de vida de otras personas, grupos y culturas diferentes a la suya.
>
> 5. Se sitúa dentro de un tiempo y espacio a través de la percepción de los cambios que suceden en el medio natural, sus propias actividades y la de los grupos sociales de su entorno.
>
> 6.Comprende la duración, sucesión y simultaneidad de hechos sociales e históricos como sucesos en los que intervienen factores económicos, sociales, políticos y colectividades con intereses y aportes diferentes.
>
> 7. Identifica y se apropia de los referentes históricos básicos, símbolos, tradiciones, saberes y valores culturales de su comunidad y el país, valorando y respetando la diversidad a través de las actividades de la escuela en la comunidad.

15. Participa en actividades cooperativas, desarrollando relaciones democráticas y equitativas, asumiendo responsabilidades, aceptando tareas, respetando las reglas del grupo y las opiniones de las demás personas, varones y mujeres.

20. Reconoce y valora los aportes de hombres y mujeres en la vida cotidiana, la historia, la ciencia y la cultura, a partir de su contexto más inmediato.

A partir de estos lineamientos generales se asumen para cada ciclo definiciones curriculares del área de Ciencias de la Vida, cuyo análisis presentamos a continuación. El primer ciclo comprende los tres primeros años de la educación primaria; el segundo, del cuarto al sexto año; y el tercer ciclo, el séptimo y el octavo.

4.2 Primer ciclo

Este es el único ciclo en el que la reforma educativa tiene concluida la elaboración de los textos escolares y del currículo (cuya aplicación dentro de los programas de transformación y mejoramiento se ha iniciado en varios núcleos educativos). En primer ciclo se consideran cinco áreas: matemáticas, lenguaje, conocimiento práctico, creatividad y ciencias de la vida. Sin embargo, durante estos tres primeros años de educación primaria se da prioridad a la enseñanza de las áreas de lenguaje y matemáticas, puesto que "*Este ciclo responde a los aprendizajes básicos de la apropiación de la lectura, escritura y el razonamiento matemático*" (Gaceta Oficial, 1995 *b*, ROC, pág. 16).

Con base en este criterio, como puede observarse en los textos publicados, la enseñanza se realiza a través de módulos de lenguaje y matemáticas. Según la filosofía curricular de la Reforma, esto no significa dejar de lado los conocimientos específicos de *Ciencias de la vida*, sino que éstos se hallan transversalmente en cada uno de los módulos y textos. Así, en el currículo del primer ciclo primario la enseñanza de la historia, que forma parte del área de *Ciencias de la vida*, no constituye un tema autónomo sino que se presenta transversalmente, y por lo tanto su presencia es mínima.

Área de *Ciencias de la vida*

Según el planteamiento de la reforma, el currículo en: "El área de *Ciencias de la vida* responde al criterio de la concepción del *conocimiento integrado* y no *parcelado*, como lo fue la enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales". Es decir, que el primer cambio realizado por la reforma ha sido integrar las ciencias sociales y las ciencias naturales y, a su vez, ambas con el área denominada Conocimiento práctico. El currículo considera que: "El área *Ciencias de la vida* parte del reconocimiento de la persona como ser integral, mediante el desarrollo de su dimensión personal, social, *histórica* y trascendente". Esta afirmación se sustenta en la idea de que los conocimientos y las vivencias forman un todo, y están relacionados con lo natural y lo social: "La naturaleza y la realidad social no están parceladas ni hay fronteras que fragmenten en partes la existencia" (Secretaría de Educación Nacional, 1997 *a*;

Ministerio de Desarrollo Humano, 1995, p.64-65; Gaceta Oficial de Bolivia, 1995 *a*, ROC Art. 34o).

De acuerdo a la nueva filosofía curricular, el área de *Ciencias de la vida* se organiza en cuatro componentes.

Componente 1: Identidad de la niña y el niño, consigo mismo y el entorno inmediato.

Este componente, "(...) refuerza la *integración* del niño y la niña con su entorno inmediato, que durante el primer ciclo comprende la familia, la escuela y la comunidad o el barrio" (Secretaría Nacional de Educación, *a*, 1997). La idea amplia de integración (país, región, continente, mundo) no existe en este primer componente sino de manera indirecta, porque lo que se pretende es que en el primer ciclo se refuerce fundamentalmente la autoestima personal, familiar, cultural y comunal. En otras palabras, se trata de fortalecer primero la seguridad individual y la pertenencia a su entorno más inmediato. Este desarrollo de la identidad personal debe complementarse con la tarea de lograr que el niño y la niña se sientan parte de un todo cercano.

Este primer componente, según el currículo, tiene trece núcleos temáticos relacionados con el cuerpo, la familia, la escuela y la comunidad. De estos núcleos sólo uno se relaciona directamente con la historia: *Historia de la escuela*. Otros cinco, todos relacionados con la comunidad o barrio, no hablan explícitamente de conocimiento histórico, pero sí de aspectos relacionados con la historia. Estos núcleos temáticos son: Características naturales y socioculturales; El ayllu, la capitanía y/o el barrio; Diferentes grupos socioculturales; Organización social; Personajes del entorno.

No cabe duda que el planteamiento de la *Ley de Reforma Educativa* tiene muchas aspectos positivos, pero lo que preocupa es que existe el peligro de caer en un etnocentrismo profundo si es que en los módulos no se insiste más sobre la existencia de otras culturas, de otros barrios, de otros países con los que se convive. Además, en el planteamiento se insiste mucho en lo espacial y no en lo temporal.

Componente 2: Identidad del niño y la niña con la realidad natural y social.

Este componente tiene como objetivo desarrollar en el niño y la niña, "actitudes y comportamientos de pertenencia, compromiso y afecto por su medio natural y social.". Tiene mucho más que ver con la historia que el componente 1, porque busca también que el niño comprenda "cómo el ser humano ha transformado su medio a lo largo del tiempo." (Secretaría Nacional de Educación, 1997*a*)

Pese a ello, de los ocho núcleos temáticos considerados dentro de este componente, ninguno es directamente histórico. En tres de ellos, por la temática cultural, puede incluirse el tema histórico. Por ejemplo, el ciclo ritual vinculado al ciclo agrícola; la clasificación de las plantas y animales de acuerdo a cada cultura y las concepciones de cada cultura respecto al sol, la luna y las estrellas.

Componente 3: Identidad del niño y la niña con la historia y la cultura.

Todo este componente, como su nombre lo indica, está relacionado con la historia, pero solamente hasta la comunidad rural o el barrio urbano. El texto del currículo dice al respecto lo siguiente:

> Este componente pretende que los niños y las niñas comprendan cómo la vida presente depende en gran medida del pasado, haciendo frecuentes relaciones entre lo de antes, lo de ahora y la proyección al futuro. En este sentido, el componente inicia la relación entre historia y geografía, medio ambiente y desarrollo, organización social y producción, necesidades y avances científicos, para desarrollar el espíritu crítico de la niñez.
>
> El desarrollo de las experiencias de aprendizaje, dentro de este componente, podría abordar las nociones temporales elementales como por ejemplo hacer su *historia personal, de sus compañeros, etc., y hechos culturales más próximos a su experiencia personal como investigar la fundación de su escuela, comunidad, barrio, etc.*, para abordar posteriormente las nociones más complejas de causa y efecto en los siguientes ciclos; estas nociones pueden ser tratadas analizando, por ejemplo, que los hechos actuales, tienen su origen o son consecuencia de los hechos pasados, y que a la vez, los hechos presentes tendrán consecuencias en el futuro. (Secretaría de Nacional de Educación, 1997*a*)

Como se puede deducir claramente, en este primer ciclo la historia es tratada de una manera paulatina y, según los técnicos de la Reforma, tomando en cuenta la capacidad comprensiva de los niños de esa edad. Sin embargo, el tiempo y el espacio historiográficos están limitados: el espacio tiene un límite máximo en el barrio y en la comunidad, el tiempo se centra fundamentalmente en la historia personal del niño. Así, en este ciclo es difícil encontrar conceptos de integración continental cuando ni siquiera se desarrollan los conceptos de integración departamental o nacional.

Componente 4: Dimensión trascendente, cívica, ética, moral y religiosa.

Este componente se refiere fundamentalmente a la construcción de valores. Como la filosofía de la reforma educativa es respetar la diversidad cultural, se deja en libertad a cada una de las culturas para que, dentro de su propia identidad, conciba y asuma esos valores.

Al estudiar la cultura a la que pertenecen, se espera que los actores de la comunidad educativa se planteen la necesidad de conocer el *origen y evolución* de sus propios valores, tradiciones, costumbres y religiosidad, lo que permite a los alumnos acercarse al conocimiento historiográfico. Pero, además, no sólo se deben estudiar las tradiciones propias sino también las de las diferentes culturas, razón por la cual este es uno de los pocos componentes del currículo donde se impulsa la integración intercultural.

Si bien en algunos textos publicados a raíz de la reforma se habla del *Día de la ciudad* y del *Día de la patria*, los textos curriculares del primer ciclo no hacen énfasis en el desarrollo de los valores cívicos de pertenencia a una ciudad y a un país. Se puede, entonces, plantear la pregunta de sí será conveniente esperar hasta el segundo ciclo para plantear a los estudiantes el tema de su pertenencia a una sociedad determinada.

De los cuatro núcleos temáticos de este componente, ninguno se relaciona directamente con la historia, pero todos requieren saber el origen de los siguientes temas planteados: valores, roles en la sociedad, ritos y prácticas religiosas.

Área de Tecnología y Conocimiento Práctico

Esta área está dirigida a promover en los niños y en las niñas una mejor comprensión sobre la función del trabajo creativo, los recursos tecnológicos y su valor para la satisfacción de las necesidades humanas. Los componentes que conforman esta área son fundamentalmente de tipo práctico, pero también tienen su relación con el conocimiento histórico, especialmente el componente número 3: Análisis y Proyectos de Productos Tecnológicos.

Este último componente analiza temas como la maquinaria, las herramientas, técnicas de cultivo, etc. Para comprender la existencia de esos productos, es importante conocer, así lo establece el texto curricular de la Ley de Reforma Educativa, su evolución histórica, es decir conocer mejor el factor social, laboral, político que ha influenciado la creación o desarrollo de dichos productos.

Integración de ciencias de la vida, tecnología, contexto de lenguaje y matemáticas

En el primer ciclo, la nueva estructura curricular establece que lo principal es lograr que el niño y la niña tengan "las habilidades básicas de la lectura comprensiva y reflexiva, la expresión verbal, escrita y el razonamiento matemático elemental.". (Secretaría Nacional de Educación, 1997 *a*) Por ello, el área de ciencias de la vida y las otras áreas, constituyen el contexto de las actividades de los módulos de lenguaje y matemáticas. Por tanto, como se verá posteriormente, no existe autonomía del área de ciencias de la vida.

La Ley de Reforma plantea que recién a partir del segundo ciclo (cuarto a sexto años) el área de ciencias de la vida: "(...) desarrolla competencias específicas a través de módulos de aprendizaje propios" (Ibídem).

En todo caso, en cada uno de los módulos se puede introducir el tema histórico. Por ejemplo, en un tema como la siembra se incluye el estudio de las herramientas, las semillas, el abono, las técnicas de riego apropiadas, pero a la vez también se toma en cuenta el rito a la Pachamama y los ciclos rituales relacionados con el ciclo agrícola.

La enseñanza de la historia en este primer ciclo está integrada al área ciencias de la vida y esta área está presente dentro de los módulos de matemática y lenguaje, por tanto el contenido histórico en este primer ciclo es mínimo.

Los módulos

Por las características de diseño y aplicación de los módulos, el equipo ha considerado más provechoso realizar el análisis de este componente curricular conjuntamente con los textos de estudio. Sin embargo, dentro de la temática de este acápite es importante

anotar que el texto curricular de la Reforma plantea la necesidad de *seleccionar actividades* de los módulos para trabajar procesos de aprendizaje del área ciencias de la vida, e identificar claramente la presencia de esta área para desarrollar los contenidos conceptuales de los módulos. La enseñanza de ciencias de la vida debe ayudar en el desarrollo de conocimientos específicos de niños y niñas, pero además debe servir para lograr la participación activa de los alumnos.

Importa el conocimiento histórico por ejemplo, pero más importante, según el texto curricular, es que ese conocimiento ayude a la niña y al niño a ubicarse en las dimensiones de *espacio/tiempo*. El texto curricular insiste en un espacio limitado: "En la dimensión espacial, los temas están relacionados con espacios vividos, familia, comunidad, escuela" (Secretaría Nacional de Educación, 1997 *a*). La dimensión tiempo está ligada a las nociones temporales personales de la niñez, para luego ir construyendo las nociones temporales socioculturales.

Por otra parte, en este ciclo también se deben tomar en cuenta, las diferentes formas culturales de concebir el tiempo y el espacio, así por ejemplo unos conciben de manera lineal y otros de manera cíclica.

Competencias transversales en ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico

El currículo de la Ley de Reforma Educativa establece que las competencias transversales "(..) articulan las áreas de conocimiento integrando aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento para que la niña y el niño desarrollen una actitud reflexiva y crítica frente a problemas relevantes de la sociedad" (Ibídem). Es decir, que estas competencias impregnan todo el currículo, desarrollándose en todas las áreas del conocimiento.

En este nivel se establecen como competencias transversales las siguientes: Educación para la salud, Educación para el desarrollo sostenible, Equidad de género, Educación para la sexualidad y Educación para la democracia. Estas competencias transversales se desarrollan, junto con las competencias de ciencias de la vida, de tres formas:

a) En torno a un núcleo temático de un área de conocimiento.
b) En torno a una temática transversal, se incorporan los conocimientos de las áreas.
c) Una temática transversal, articulada con proyectos de acciones colectivas dentro o fuera de la escuela.

Aunque el currículo no lo establece explícitamente, en cada una de las formas puede participar la historia. Por ejemplo en la primera forma, si el núcleo temático es la *escuela*, se puede introducir la *historia de la escuela*. En la segunda forma, si el tema transversal es el agua, se pueden introducir temas de mitos y leyendas en torno a los ríos o lagos cercanos.

Proyectos

El aprendizaje mediante proyectos es una de las opciones metodológicas más interesantes de las planteadas en el currículo del primer ciclo. El proceso de aprendizaje por proyectos

permite a niñas y niños construir conocimientos integrados, y enfrentarse con las necesidades, problemas y aspiraciones de su comunidad o barrio. En estos proyectos también pueden incluirse los conocimientos históricos; por ejemplo, si el proyecto está relacionado con la *plantación de árboles*, en la elaboración del proyecto se pueden introducir *leyendas y mitos relacionados con la tierra y con los árboles.*

4.3 Segundo Ciclo

En la actualidad, los técnicos de la reforma educativa analizan el currículo del segundo ciclo que comprende cuarto, quinto y sexto años. Aunque se sabe que la enseñanza de la historia tendrá más protagonismo en el segundo ciclo, pues el área ciencias de la vida será autónoma y las dimensiones de tiempo y espacio se ampliarán considerablemente, en todo caso, se espera que la enseñanza de la historia se consolide plenamente a partir del tercer ciclo. Por tal razón, este segundo ciclo sólo se incluye en el diagnóstico realizado con base en los programas todavía vigentes emitidos por el Ministerio de Educación y Cultura antes del inicio de la reforma educativa, tema que trataremos más adelante.

5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN

La concepción pedagógica de la Ley de Reforma Educativa se clarifica al profundizar en la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza que predomina en el documento. En este punto se presentan aspectos generales, ya que no existen orientaciones oficiales sobre cómo enfocar la enseñanza del área de ciencias de la vida o, específicamente, de la historia.

Ya en la Ley de la Reforma se afirma que el aprendizaje es la "actividad objetivo de la educación", por lo cual se requiere de "un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos", poniendo así en relieve algunos de las características principales del nuevo aprendizaje. Asimismo, se afirma que la enseñanza es una actividad de apoyo, pero no se amplían sus características, lo que más adelante derivará en que los documentos complementarios a la Ley de Reforma desarrollen insuficientemente el tema de la enseñanza.

La identificación de los errores de la educación anterior y la propuesta alternativa facilita la comprensión de la posición pedagógica que subyace a la Ley de Reforma:

- Contra el conocimiento sin utilidad, el conocimiento contextuado y aplicable.
- Contra la memorización sin objetivo, el razonamiento motivado y creativo.
- Contra el individualismo competitivo, el trabajo colectivo y la solidaridad.
- Contra el autoritarismo, el diálogo, el apoyo y la comprensión.
- Contra la disciplina rígida, la formación y la convicción.

- Contra el castigo ciego, la reflexión esclarecedora.
- Contra la evaluación discriminatoria, la explicación formativa.
(Ministerio de Desarrollo Humano, s/f).

Esta transformación educativa plantea una mirada innovadora sobre los aspectos más tradicionales del proceso educativo:

a) Una *distinta disposición del aula*, que incluye:

- La distribución intencional del espacio, que configure el aula para facilitar el libre movimiento de los niños, la organización de grupos de trabajo, la cercanía del maestro a cada grupo y, en resumen, la aplicación de las nuevas metodologías;
- Nuevos muebles, más adecuados en tamaño, ordenamiento, calidad, etc.;
- La organización de rincones de aprendizaje equipados con materiales de trabajo para cada área principal de actividades.

b) La escuela debe convertirse en parte de la comunidad, a través de:

- La incorporación de elementos de la vida cotidiana en el curriculum.
- La interacción mediante la realización de proyectos escolares en los que participe la comunidad y proyectos comunitarios en los que participe la escuela.
- La implementación de los órganos específicos de la participación popular en la estructura del sistema educativo nacional.

c) La nueva concepción del aprendizaje es activa, pues parte de la experiencia, derivando siempre en un autoaprendizaje. Los alumnos son organizados por grupos de nivel, según sus ritmos propios de aprendizaje (lento, regular o rápido). En los equipos de aprendizaje, interactúan alumnos de diferentes niveles, facilitando el aprendizaje cooperativo, en cuyo proceso los más avanzados cooperan a los más lentos y aprenden en conjunto, desarrollando la solidaridad entre todos. Asimismo, este aprendizaje constituye una apropiación y descubrimiento del conocimiento por sí mismo.

d) La metodología debe ser:

- Diversificada, para atender las características propias de cada alumno, cada nivel, los diferentes conocimientos, etc.;
- Activa, pues se aprende haciendo, no de manera pasiva, ya que la experiencia propia es la principal fuente de conocimientos;
- Participativa, pues se conforman grupos de aprendizaje, se realizan diversas actividades que requieren la participación de todos para ser efectivas; y,
- Reflexiva, que estimule el análisis, la capacidad crítica, la expresión de las ideas propias, etc.
- Además, se aconseja la conversación como un recurso educativo muy importante.

e) Esta metodología no puede llevarse adelante sin un profundo cambio en el maestro. El nuevo docente es una guía, no un poseedor del saber; crea y coordina las

actividades pedagógicas; atiende a los grupos que conforman el ciclo, organiza a los alumnos, dándoles la atención personalizada requerida por cada uno de ellos; da explicaciones y orientaciones sobre el trabajo, convirtiéndose en un apoyo pedagógico para los alumnos. Para poder llevar adelante estas nuevas funciones, el docente cuenta con una red de apoyo, en la cual se incluyen:

- Los círculos de estudio, compuestos por los docentes de un mismo núcleo o de núcleos colindantes;
- Los asesores pedagógicos, funcionarios dependientes de las Direcciones Distritales de Educación, que han reemplazado a los antiguos Supervisores, cuyas funciones se habían reducido a tareas administrativas y disciplinarias. El asesor pedagógico de la Reforma debe contribuir en acciones de capacitación, análisis de la aplicación de la Reforma, promover la investigación y facilitar las relaciones entre la escuela y la comunidad;
- La Biblioteca del Maestro, que cuenta con textos pedagógicos de apoyo a la práctica docente e incluye las Guías de Enseñanza, elaboradas para aplicar el nuevo curriculum;
- La comunidad, principalmente a través de las autoridades educativas, las unidades de Servicios Técnico Pedagógicos, las Juntas escolares y los padres de familia.

Para complementar esta visión es importante presentar también el componente de la *evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.* En líneas generales, éste sigue los mismos lineamientos de la práctica educativa anterior, promoviendo la realización de las tres fases de la evaluación definidas por la tecnología educativa: diagnóstica, formativa y sumativa. El reglamento pertinente enfatiza en la aplicación de esta última modalidad.

Los instrumentos de evaluación son:

- El registro de observación para el área personal y social;
- El archivador personal de evaluación, donde se registran todas las pruebas rendidas por los alumnos;
- Las actividades evaluativas, que pueden ser orales (exposiciones, dramatizaciones, etc.) o escritas (resúmenes, informes, composiciones, etc.).

La Reforma Educativa introduce dos aspectos en el proceso de evaluación

a) *La aprobación o reprobación de los alumnos ya no se establece por grados, sino solamente al final de cada uno de los ciclos.* El alumno puede aprender a su propio ritmo, por lo que puede aprobar el ciclo antes de los tres años, pero deberá esperar el inicio de una nueva gestión académica para tomar clases en el siguiente ciclo.
   El alumno puede compensar un bajo rendimiento en algunas materias con logros eficientes en otras, o mantenerse más de los tres años previstos en el ciclo hasta obtener logros satisfactorios. Esta concepción reitera las actuales modalidades, aunque en términos más confusos: aprobación, compensación o reprobación con repitencia de grado.
b) *La incorporación del desarrollo sociopersonal como objeto de la evaluación.* Los criterios aplicados son: la iniciativa, la creatividad, la sociabilidad, la solidaridad

y cooperación, y la responsabilidad, otorgándole un puntaje de 10 dentro de la nota final de 70, lo que, en su caso, puede significar la aprobación o reprobación de la gestión escolar.

Aunque la introducción de estos criterios ha sido importante para ampliar la idea de la evaluación centrada exclusivamente en los cambios de conducta o conocimientos alcanzados, su aplicación ha provocado muchos problemas, pues mezcla la valoración en términos cuantitativos con la apreciación subjetiva de cada docente, generando en los alumnos problemas de autoestima, y conflictos en la relación con sus compañeros.

Por otra parte, se ha incorporado la noción de "Medición de la calidad", como modalidad para evaluar institucionalmente el funcionamiento del sistema educativo. Así, en 1997 se han realizado dos evaluaciones de carácter muestral organizadas por el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), con pruebas para lenguaje y matemáticas, en castellano, aymara, quechua y guaraní, para quinto y octavo grados del nivel primario. Se espera que los resultados obtenidos sirvan de línea base de información para poder evaluar posteriormente los avances logrados por la Ley de Reforma Educativa.

6. LA HISTORIA EN EL CURRICULUM PRE-REFORMA VIGENTE

En los planes de estudio que se continúan aplicando mientras se generaliza la aplicación del curriculum de la Ley de Reforma Educativa, el estudio de la historia está incorporado en la materia de ciencias sociales. La definición asumida por el programa de estudios es la siguiente:

> Las ciencias sociales tratan del estudio del hombre en sus relaciones con el medio físico y social, en un determinado tiempo y espacio. Las ciencias sociales constituyen una asignatura unitaria, organizada e integrada fundamentalmente por la geografía, historia, educación cívica y moral, y los aportes de la filosofía, sociología, ciencias económicas, ciencias políticas, psicología social y antropología.
> (Ministerio de Educación y Cultura, 1988, p. 105).

La definición incorpora el estudio del hombre "en el tiempo", esencial para la enseñanza de la historia, considerada uno de los componentes de este conjunto de ciencias que constituyen las ciencias sociales. Por otro lado, se sigue viendo a las ciencias sociales como "asignatura unitaria" y no como área curricular, es decir, se mantiene una perspectiva epistemológica unidisciplinaria y no multidisciplinaria, como podría suponerse dados todos sus componentes.

Los programas de los ciclos Básico e Intermedio y del Nivel Medio están organizados de la siguiente forma:

Ciclo Básico:
1er. Grado: Nuestra Comunidad, Hogar, Escuela y Vecindad
2do. Grado: Nuestra Comunidad Local.

3er. Grado: Nuestra Comunidad Provincial.
4to. Grado: Nuestra Comunidad Departamental.
5to. Grado: Nuestra Comunidad Estado (Nacional).

Ciclo Intermedio:
Nuestra Comunidad Americana.

Ciclo Medio:
Nuestra Comunidad Mundial.

Cada uno de estos aspectos constituye el centro alrededor del cual se estudian las principales áreas de vida, tales como:

- Producción, distribución, comercialización y consumo o utilización de bienes y servicios.
- Protección, conservación y explotación nacional de los recursos naturales.
- Educación como proceso de cambio.
- Comunicación y medios de transporte.
- Gobierno como producto del Estado democrático.
- Recreación como una fuente de formación física, mental y social.
- Expresión estética y espiritual
  (Ministerio de Educación y Cultura, 1988, pág. 107).

Esta presentación del programa, que parte de la ubicación del alumno en diferentes contextos sociales, de acuerdo con la proximidad espacial, plantea una manera tradicional de organizar los contenidos en Ciencias Sociales. Una primera llamada de atención radica en preguntar si el alumno debe esperar hasta el noveno año de estudio para comenzar a conocer la situación mundial, especialmente en un mundo actual teñido de globalización.

Por otro lado, y en la perspectiva histórica que interesa a este estudio, ni en la organización de contenidos ni en las áreas de vida posteriormente citadas se encuentran elementos relacionados con la cultura o la identidad, el tiempo, la conciencia histórica y el pasado, esenciales también dentro de la Reforma Educativa en curso.

Sí se incluye el desarrollo del concepto de *tiempo*, en los siguientes términos: "Hora; diferencia entre día y noche, mañana y tarde; ayer, hoy y mañana; día numérico, día de la semana, mes, año; día lluvioso, día soleado, etc.; pasado, presente y futuro; evolución cronológica" (Ibídem, p. 107).

La carga horaria establecida para ciencias sociales en el primer y segundo grado es de dos períodos semanales, alcanzando un total de 64 períodos anuales; en tercero, cuarto y quinto grado esta carga se duplica. Asimismo, se establece un promedio de cuatro a cinco períodos por contenido incorporado en el programa, los mismos que varían de quince contenidos, en el primer grado, a veintinueve, en el quinto.

Dentro de los contenidos establecidos para cada grado, en el ciclo básico el programa plantea ocho unidades de estudio, concentrando el estudio de la historia en la sexta unidad:

- El medio geográfico.
- La vida solidaria y social.
- Actividades político-administrativas.
- Actividades económicas.
- Servicios públicos y prácticas de seguridad.
- Acontecimientos cívico-patrióticos y tradicionales.
- Acontecimientos trascendentales (desde segundo grado).
- Deberes y derechos del niño boliviano.

Entre los objetivos establecidos para la asignatura en el transcurso de todo el ciclo básico, pueden destacarse por su relación con la temática en estudio los siguientes:

1. Cultivar una conciencia boliviana revalorizando nuestras culturas nativas, rescatando sus lenguas, costumbres, creencias, su ciencia y tecnología, para lograr la real integración del país. (...)

4. Consolidar la sociedad democrática que permita desarrollar, comprender, aceptar, reconocer y ejercitar derechos y obligaciones para con la comunidad, la Patria y la humanidad.

5. Desarrollar el pensamiento social, de manera que el alumno asuma una actitud crítica y valorativa frente a los hechos y acontecimientos temporales y espaciales. (...)

8. Cultivar el espíritu de comprensión, tolerancia, cooperación, lealtad, responsabilidad y cumplimiento, como base de las relaciones humanas.

9. Analizar y juzgar las causas y efectos de los hechos socio-políticos y económicos del proceso histórico del país (...)

Estos objetivos de asignatura se operativizan en objetivos por grado, que resaltan la valoración de los "hechos cívico-patrióticos", de los símbolos patrios y las actividades culturales y cívico-históricas. A su vez, los contenidos, dentro de los parámetros geográficos mencionados anteriormente, resaltan las festividades familiares y tradicionales, las fechas cívicas y los símbolos patrios, contenidos reiterados en los primeros cuatro grados del nivel básico.

Recién en el quinto grado se incorporan mayores elementos relacionados con la temática objeto de este estudio, por lo que los presentamos con mayor detalle.

Entre los *objetivos* del grado, se incluyen:

- Establecer semejanzas y diferencias entre las etnias que conforman la nación boliviana y valorarlas como patrones culturales que tienen raíces históricas.
- Interpretar la trascendencia de los hechos históricos más sobresalientes, relevando la personalidad y heroísmo de los hombres que ofrendaron sus vidas en aras de la patria.

Los objetivos de la *sexta unidad* para el grado quinto son:

- Identificar los grandes períodos de la Historia de Bolivia: Indígena, Hispano y Republicano.

- Demostrar su identificación como boliviano, a través de actitudes solidarias, sin discriminación de clase.
- Juzgar la influencia de la dominación española en el desenvolvimiento de la sociedad boliviana.
- Analizar la trascendencia histórica de algunos hechos que sucedieron en nuestro país a consecuencia del descubrimiento de América, como ser la conquista y el coloniaje.
- Referir las implicaciones de los hechos históricos de la colonia, en la vida política, sociocultural y económica del país.
- Valorar las acciones heroicas de los protomártires y caudillos en la emancipación del territorio de Charcas, hoy Bolivia.
- Interpretar el proceso de los acontecimientos históricos de la fundación de la República.
- Valorar el grado cultural de los aymaras, quechuas y tupiguaraníes en la época precolombina.

Los contenidos específicos se refieren a:

- Rasgos sobresalientes de las culturas: aymara, quechua y tupiguaraní.
- Descubrimiento de América.
- La conquista y el coloniaje.
- Corrientes libertarias de la Independencia.
- Fundación de la República de Bolivia.
- Aspecto cívico-histórico de Bolivia.

Los puntos hasta aquí presentados nos permiten extraer algunas conclusiones preliminares:

- En los objetivos se mencionan términos como "tolerancia", "convivencia", "democracia", que podemos incorporarlos dentro de una temática general de educación para la paz, aunque ésta no es mencionada específicamente.
- Asimismo, el concepto de integración está ligado a la vida nacional (integración de los distintos pueblos, etnias, etc.), pero no se refiere a la integración latinoamericana, sudamericana o andina.
- Los conocimientos históricos están estrechamente ligados a la perspectiva cívica, es decir, a los acontecimientos de importancia nacional.
- La historia es presentada como un conjunto de hechos y realizados por héroes o personalidades; en general, no se presentan procesos o movimientos en perspectiva a mediano y largo plazo, ni tampoco la historia de los pueblos, clases sociales, grupos, etc.
- Cada grado reitera, casi sin ningún cambio, temas ya avanzados; por ejemplo, la navidad, los símbolos patrios, etc.
- En la *unidad séptima*, la organización espacial seleccionada no es consistente con la temática exigida "Acontecimientos trascendentales", en la que, desde segundo grado, se incluyen los avances científicos, como los viajes espaciales (algo más lejos que la comunidad local o provincial), el desarrollo de la energía, la computación y otros avances que han surgido en distintos países, especialmente de Norteamérica y Europa.

- La bibliografía citada por los autores de los programas de los cinco grados incluye textos de historia y geografía editados desde 1954 hasta 1975 (salvo un texto de enseñanza de los estudios sociales de 1980), mostrando una grave falta de actualización científica, especialmente si se considera el enorme avance que, en los últimos veinticinco años, han tenido estas disciplinas en el país.
- Es importante tomar en cuenta que en el anterior sistema la historia americana se enseñaba en el ciclo intermedio, lo que actualmente corresponde al sexto de primaria y a los dos primeros años de secundaria. Su análisis merecería otro estudio ya que no corresponde estrictamente al ciclo básico.

II. Capítulo segundo: Análisis de los textos

PRESENTACIÓN

Para el análisis de los manuales escolares, referidos a la enseñanza de la historia, hemos seleccionado dos tipos de textos: los textos oficiales editados bajo los parámetros de la Ley de Reforma Educativa y los textos impresos por editoriales privadas; en ambos casos se tomaron en cuenta los que tienen mayor difusión y demanda. Por tanto, este capítulo se ha dividido en dos partes: los textos de la reforma educativa y los manuales de editoriales privadas.

En los dos casos, los criterios utilizados para el análisis incluyen los lineamientos establecidos en las reuniones de coordinación del estudio, incluyendo una pequeña introducción (dimensión previa) sobre aspectos generales de los textos; posteriormente, se incorporan las características generales de presentación, como son el lenguaje utilizado, las imágenes, gráficas, etc., para analizar después los contenidos temáticos referidos a la historia.

1. LOS TEXTOS DE LA REFORMA

1.1 Dimensión previa

Como ya se explicó, uno de los elementos seleccionados a partir de la Ley de Reforma Educativa para conformar el tronco común del curriculum son los *módulos de aprendizaje*. Su función se establece de la siguiente manera:

> Cada *módulo de trabajo o aprendizaje* corresponde a un determinado nivel de aprendizaje en una o más áreas curriculares; aborda los contenidos desde una perspectiva de globalización o correlación de contenidos; prioriza el desarrollo de actividades antes que la presentación de temas determinados y orienta a los educandos a encontrar la información que requieren para aprender y desarrollar determinadas competencias. (Gaceta Oficial de Bolivia, 1995 *b*, ROC Art. 96o.).

Como los módulos están diseñados en función de procesos o actividades, no tienen tanta información como generalmente se encuentra en los textos escolares tradicionales (Secretaría Nacional de Educación, 1995, pág. 32-33). Los módulos han sido elaborados por equipos técnicos designados específicamente para este trabajo, compuestos por especialistas en diversas ramas (lenguaje, ciencias sociales, matemáticas), así como dibujantes y asesores en el campo educativo.

Hasta ahora, se han impreso y distribuido cinco módulos de lenguaje y cinco de matemáticas, para el primer ciclo de educación primaria, tanto en castellano, como en aymara, quechua y guaraní. Esto cubre, según informaciones de personeros de la Reforma Educativa, algo menos que lo requerido para los dos primeros años escolares; tres módulos más han sido concluidos y están en fase de revisión e impresión. Los diez módulos nombrados están siendo actualmente utilizados en los núcleos priorizados por la reforma educativa, situados mayoritariamente en zonas rurales del país.

1.2 Características generales de presentación

Para facilitar la aproximación a los módulos de la reforma educativa boliviana, en un análisis inicial de las características del lenguaje utilizado, puede verse lo siguiente:

- La mayor parte del texto está referido a "*nosotros*", "*tú*" o "*yo*". El uso de los pronombres es indistinto y no se han encontrado patrones para su aplicación.
- La mayoría de las frases son cortas y precisas, especialmente las referidas a indicaciones o preguntas, que constituyen la mayor parte del texto. Las indicaciones invitan a realizar algunas acciones inmediatas, y las preguntas a describir algún dato contenido en el texto.
- Los párrafos tienen, generalmente, una longitud de tres a cuatro líneas.
- El vocabulario es coloquial; excepcionalmente, en general en los textos de apoyo (poesías, canciones, citas de libros, etc.), se encuentran palabras de difícil comprensión o de uso no habitual.
- Los textos no cuentan con glosarios, a pesar de que incluso se utilizan algunas palabras en idiomas originarios de Bolivia.

En lo que respecta a las ilustraciones, se puede apreciar que:

- En todas las páginas de los textos están presentes viñetas e ilustraciones.
- Las ilustraciones tienen relación con las temáticas de cada unidad; en muchos casos, juegan un papel esencial, pues van a motivar las actividades o ejemplificar el tema tratado.
- Los tamaños y la ubicación son variados; en algunos casos, ocupan casi la totalidad de la página, en otros son pequeños; a veces, están antes, otras al medio y otras después del texto.
- Escasamente se utilizan otros recursos; hay un promedio de tres fotos y un gráfico o plano, por módulo.

Las distintas características mencionadas permiten ver que los módulos tienen rasgos que facilitan su lectura y están adaptados al nivel evolutivo de los niños que inician su aprendizaje escolar.

1.3 Temáticas relacionadas con la historia

Para el análisis del contenido de los módulos con relación a la enseñanza de la historia y especialmente al tratamiento de los conceptos de paz e integración, se han estudiado todos los módulos impresos, recuperando referencias que pueden ser válidas para la presente investigación. Sin embargo, hay que anotar que en varios módulos no está presente ninguna temática o mención rescatable para este estudio, como en el caso de los módulos 1 y 2 de lenguaje y los módulos 1 y 4 de matemáticas.

Nociones básicas

Para la comprensión de la historia es imprescindible la formación de algunos conceptos o nociones básicas previas, como son las referidas al tiempo, a su ordenamiento, al antes, ahora, después, etc. En esta perspectiva, los módulos presentan algunos ejemplos.

En el segundo módulo de matemáticas se trata el tema *¡Así crecemos!*, donde se pregunta: "*¿Cómo éramos?, ¿Cómo somos? ¿Cómo seremos?*", indicando la realización de diversas tareas con la perspectiva de analizar el tema. Posteriormente, mediante el dibujo y el texto, se pide reflexionar sobre los diversos miembros de la familia, incluyendo a los abuelos, preguntando: *¿Quién es mayor?*

En el cuarto módulo de lenguaje, se presenta un tema similar: "*Averiguo cómo cambian las cosas y las personas*", que incluye un experimento con objetos y una referencia al lector cuando era bebé. Se trabaja un cuadro comparativo sobre gustos y rasgos, antes y ahora, concluyendo con la pregunta: "*¿He cambiado mucho*?"

Un tercer ejercicio del tema muestra dos fotografías de la Plaza Murillo (plaza central de la ciudad de La Paz), la primera de 1900 y la segunda de 1996, y se pregunta: *¿Cómo ha cambiado la Plaza Murillo? ¿Cuántos años han pasado entre la primera y la segunda foto?* La lectura incluye vocabulario complejo, dificultando su comprensión. No se profundiza más sobre su carácter histórico: cuándo fue construida, a quién o quiénes representan los monumentos presentes en la plaza, o qué sucesos históricos ocurrieron en ella. La misma perspectiva se presenta en el quinto módulo de matemáticas, con fotos de una misma población en distintas épocas, preguntando sobre las diferencias que se encuentran.

Otro aporte de los módulos de matemáticas está referido al aprendizaje de la organización del tiempo. En el segundo módulo se presentan los días de la semana y las partes del día: mañana, tarde, noche. Las preguntas estén referidas a saber qué cosas se hacen antes y qué cosas después, y a ordenar una historieta según esos criterios. En el tercer módulo se estudian los meses, dentro de la unidad referida a las festividades; así, los niños deben señalar en un calendario las fechas de las fiestas que conocen y las de sus cumpleaños.

En el quinto módulo, se trabaja con calendarios mensuales, para organizar actividades y hacer seguimiento a un experimento. Las ilustraciones presentan reproducciones de calendarios, con distintas figuras, dando una visión más completa que la presentada previamente en el Módulo 3 de Lenguaje, donde se ha introducido -sin mayores explicaciones- la palabra "*calendario*", graficando, en este caso con un listado de números, las iniciales de los días de la semana y los santos correspondientes, derivando en el aprendizaje de los días de la semana.

Todos estos contenidos son un paso necesario para formar en los alumnos conceptos básicos, relacionados con el tiempo, que faciliten la comprensión posterior de la historia. Sin embargo, podrían haber sido profundizados o dirigidos ya a ese estudio, que todavía no aparece netamente en los ejemplos citados.

Por otra parte, también se presenta un ejemplo que puede resultar contraproducente para un adecuado aprendizaje de la historia como conocimiento científico. En el Módulo 5 de Lenguaje se da la siguiente indicación a los alumnos: "Inventemos una historia imaginaria con las nubes. Podemos escribir una historieta, dibujos o hacer un collage" (Reforma Educativa de Bolivia, 1995 *a*, pág. 9)

Esta instrucción puede provocar confusiones respecto a la historia como una narración ficticia, inventada, falsa, con la historia como disciplina científica y restarle valor formativo en el proceso de aprendizaje.

Festividades

En la Unidad 3 de los módulos No. 3 de lenguaje y matemáticas, se incorpora el tema de las festividades.

En el módulo de lenguaje se enfatiza en la fiesta de la escuela y las fiestas patrias. En ninguno de los casos hay preguntas o indicaciones que relacionen la fecha actual con el origen y el pasado (por ejemplo: cuándo se fundó la escuela, cuál es su nombre y en homenaje a qué persona o acontecimiento, etc.). En el caso de la fiesta de Todos los Santos, se pregunta: "*¿Qué se recuerda?*" Este tema derivará en el de la fiesta patronal, poniendo como ejemplo la leyenda de un lugar, sin profundizar en el significado de la leyenda como construcción de memoria histórica y/o representación comunitaria.

En el módulo de matemáticas, se parte de preguntas más abiertas, como por ejemplo: "*¿Qué fiestas tenemos en nuestra comunidad?*"; y luego se desarrollan las fiestas de carnaval, San Juan, Todos los santos, ligando esta temática, como ya se explicó, con los meses. Es necesario resaltar la presencia de varias preguntas relevantes para este estudio, como son: "*¿Qué otras fiestas se celebraban antes?, ¿Cómo se festejaba antes?, ¿Cómo se festeja en otros lugares?*"

Cultura

El contenido intercultural, ocasionalmente introducido en los módulos, podría ser un medio importante para tratar también la temática histórica. Sin embargo, tal como es

presentado, generalmente se refiere más a una descripción de datos actuales, sin preguntar sobre el origen o el pasado. Ejemplos al respecto son los siguientes.

En el cuarto módulo de lenguaje, con un léxico algo difícil, hay una descripción del lugar donde viven actualmente, y de algunas actividades que desarrollan, los *uru chipayas*. Las preguntas que se plantean sobre la comunidad, se refieren a los datos expuestos en el texto, pero no toman la temática histórica como hilo conductor, pues, por ejemplo, desde ella se podrían bosquejar preguntas sobre el origen de este pueblo, su carácter "*originario*", prehispánico, etc. Sin embargo, sí se menciona que: "Antiguamente hablaban el uruquilla puquina, ahora hablan chipaya, aymara y castellano." Las tareas asignadas son de tipo memorístico, como, por ejemplo, completar frases según el modelo del texto: "Antiguamente hablaban el...".

En el mismo módulo, se presenta la reproducción de una pintura del siglo XIX; las preguntas están también dirigidas a describirla, sin que ninguna esté referida a la época en que fue pintada. También se incluye la biografía del pintor, con datos sobre dónde y cuándo nació y murió, y unas pocas líneas sobre sus actividades principales. Las preguntas sobre el tema insisten en la memorización superficial de información, pues, por ejemplo, una se refiere a cuáles son las iniciales del nombre del pintor, mientras que no se hace mención alguna a cómo era la época en que vivió, o cómo habrá sido su vida, etc.

Mapas y gráficos

Algunas de las ilustraciones que acompañan los módulos tienen mayor relación con la temática histórica. Entre ellas, pueden mencionarse un mapa de Bolivia referido a las Reservas y Parques Nacionales y algunos planos de barrios o regiones.

Otros países

Para el área de ciencias de la vida, la Ley de Reforma Educativa indica que en el primer ciclo los contenidos estarán organizados sobre el entorno de la escuela y la comunidad donde viven los alumnos. Sin embargo, en los módulos se mencionan otros países, lo que muestra que, según las temáticas, puede ser viable y comprensible tratar contextos sociales más amplios y lejanos. Tres ejemplos parecen suficientemente demostrativos:

En el quinto módulo de lenguaje, en el tema de *Samaipata*, se habla de los trabajos arqueológicos que realiza la Universidad de Bonn. En el texto sobre el *oso jucumari*, se menciona a los países de la región andina (Bolivia, Ecuador, Colombia y Venezuela) donde éste vive. También en el quinto módulo de matemáticas se menciona a diversos países (Brasil, Reino Unido, Argentina, Paraguay, España, Canadá y Chile) a los cuales Bolivia vende flores.

1.4 Los módulos para el segundo ciclo

Actualmente se encuentran en preparación los módulos para el segundo ciclo. Se espera que estos módulos tengan mayor proporción y calidad de contenidos

históricos. Para tal efecto, se están realizando diversos seminarios que faciliten la selección de temas importantes. Así, se tiene la esperanza de que los nuevos textos incluyan muchas más menciones históricas y entre ellas temas relacionados con la integración y con la paz.

2. LOS TEXTOS DE LA EDITORIAL SANTILLANA

2.1 Dimensión previa

En la mayor parte de las escuelas públicas, o se utilizan los textos de la Reforma, o se utilizan los textos que el maestro escoge de una pequeña biblioteca existente en los núcleos escolares. En muchos casos inclusive, no existe ningún texto o manual.

En cambio, en los colegios privados, profesores y alumnos utilizan manuales publicados por las editoriales privadas. Como sucede en otros países, gran parte de estos colegios utilizan los textos publicados por la Editorial Santillana. Por eso se ha optado por el análisis de los manuales de ciencias sociales para el cuarto, quinto y sexto de primaria publicados por esta editorial.

Los textos de Santillana tienen un público especifico: son utilizados en los colegios privados, pues los estudiantes cuentan con mayores recursos económicos. Si bien siguen los programas oficiales, estos textos se expanden hacia el mundo y los problemas actuales. Son textos "*urbanos*", pues los ejemplos y temáticas que tratan no son adecuados para niños de escuelas rurales.

Es importante anotar que colegios católicos como La Salle y Don Bosco, también han publicado textos bajo la orientación de nuevos criterios pedagógicos respecto a la enseñanza de la historia.

2.2 Características generales de presentación

El lenguaje que se utiliza en los textos de Santillana es accesible y fluido, apropiado para la edad de los estudiantes, y adaptado al curso correspondiente. Para reforzar el nuevo vocabulario del alumno, al finalizar cada tema se utilizan las palabras claves ya trabajadas. La redacción está estructurada en párrafos cortos y concretos, facilitando la comprensión del niño. Las letras en negrita destacan las ideas o los conceptos más importantes, resaltándolos a primera vista. Asimismo, los títulos y subtítulos son debidamente marcados o realzados.

La fotografía es muy variada y de muy buena calidad de impresión. Para recrear situaciones históricas o espacios geográficos hasta entonces desconocidos de los niños, en todos los temas hay ilustraciones alegóricas que ayudan a la compresión del texto y a la imaginación. También la utilización de mapas es muy buena y abundante. Los textos a todo color ayudan mucho al desarrollo del contenido.

Las actividades que cierran cada unidad tienen objetivos claros y definidos. Por lo general son recurrentes, es decir que se repite la misma metodología de trabajo a lo largo del curso, lo cual es muy útil para afianzar una técnica de trabajo y estudio. La realización de mapas o esquemas conceptuales ayuda a los alumnos a saber sintetizar la información aprehendida; la investigación corta y puntual que aparece en la página de actividades permite al alumno ir aproximándose a la búsqueda de datos y a la investigación, y la realización de oraciones con las palabras clave del tema estudiado ayuda a consolidar los temas nuevos. A los cursos superiores (sexto y séptimo de primaria) se les hace organizar un fichero histórico y otro geográfico, y las palabras clave ingresan en ellos construyendo una herramienta de trabajo muy útil.

Los textos de todos los cursos contienen un calendario histórico y cívico que recuerda las fechas patrias y los días importantes, como, por ejemplo, el día de la madre. La información que se facilita en los mismos es corta y sencilla, dejando al profesor la libertad de ampliar o mantener el tema.

A diferencia de lo que sucede en manuales tradicionales, no se han encontrado grandes omisiones temáticas, dado que en los manuales se manejan corrientemente temas como el indígena y su cultura (valorándola y provocando en el alumno un respeto a sus orígenes), el enfoque de género (dándole el lugar justo y resaltando -si es necesario- casos como el de Juana Azurduy), incluyendo aún temas relacionados con los grupos minoritarios como es el caso del pueblo afroboliviano; sin embargo, este tema no está resaltado en recuadros y análisis, pero contiene datos importantes como el lugar de vivienda.

En la presentación, los textos de Santillana guardan una estructura similar, ya que además del índice, todos tienen un tema de introducción llamado *¿Cómo se organiza el libro*? Este tema se convierte en un instrumento de trabajo para el docente y el alumno, pues les permite saber cómo utilizar mejor el manual. Allí se presentan las hojas y sus contenidos: cada unidad de trabajo trae una "*Situación generadora que despierta el interés del niño*"; en la siguiente página, se encuentra el texto "*preorganizador*" que es un *enlace* entre lo que el *niño sabe y lo que va a aprender*. En la tercera hoja se desarrollan los conceptos básicos del tema, proporcionando la información suficiente para cada edad; en una cuarta hoja se hace un análisis del caso directamente relacionado con el tema de estudio, el cual permite concretar la información proporcionada anteriormente.

Luego nos encontramos con una nueva ampliación de los conceptos básicos. Más adelante, tenemos un segundo *estudio de caso* que les enseña a ampliar sus conocimientos por medio de la utilización de mapas, problemas, ejercicios, etc. La página de actividades desarrolla los diferentes niveles de conocimiento e introduce la utilización de mapas conceptuales, palabras clave e investigación.

2.3 Temáticas relacionadas con la historia

Los libros analizados contienen, en general, bastante contenido relacionado con la historia, por lo que, para facilitar su exposición, en este acápite se expondrán las temáticas abordadas en los textos para cada uno de los años de educación primaria revisados.

Manual de ciencias sociales de cuarto de primaria

El texto maneja tres temas transversales que se irán tocando a lo largo del año: Riquezas de Bolivia, Protección del medio ambiente y, La paz y la armonía en la cual debemos procurar vivir.

El objetivo del manual para el curto de primaria es que los alumnos tengan una visión general y completa de su país: Bolivia. El texto comienza con una pregunta muy puntual "*¿Cómo es Bolivia?*". La meta es descubrir a nuestro país por medio de su geografía, su gente, su economía, su historia y su medio ambiente.

El libro consta de 15 unidades de trabajo: Descubriendo Bolivia, La Orientación, Así es Bolivia, Nuestros departamentos, Zona de los llanos, Zona subandina, Zona andina, Ríos y lagos de Bolivia, Recursos naturales, Población boliviana, Pueblos indígenas, Nuestra economía, El Estado boliviano, Bolivia y el mundo y, La Tierra en peligro. Al culminar este recorrido por su país, el niño tendrá una visión general de su patria con relación al mundo y con relación a su propia estructura.

Siguiendo las directrices de los programas oficiales, el texto de Santillana muestra a los alumnos la geografía, la sociedad y la economía de su tierra. La historia ocupa un segundo plano, el papel protagónico lo tiene la geografía y un conocimiento veloz del país. La historia está limitada a las fechas patrias o a los días importantes para cada Departamento. Esta información es proporcionada a los alumnos por medio del Calendario histórico que se intercala en las páginas del libro por orden cronológico.

El texto informativo es corto y concreto, hay una gran fotografía de lo que se recuerda y un pequeño trabajo de "*Investiga*". Dependerá del docente si amplía o no la información.

Como se señaló en párrafos anteriores, los recuadros sobre las riquezas de Bolivia, paz y armonía, y protección sobre el medio ambiente, son de una gran ayuda para el profesor, para que no se le "olvide" hacer presente en su programa estos temas tan importantes. Como ejemplo se citan algunos de los recuadros: "La pesca en Bolivia", "El castillo de la Glorieta", "Vida en la selva", "Defender los árboles", "Derechos humanos", "Preservar la naturaleza", "Construir Bolivia", "Derechos del niño", "Se muere el río Choqueyapu", entre otros.

En el tema que nos preocupa: la integración y la paz, la unidad más interesante es la Unidad 14, titulada *"Bolivia y el mundo"*. Encabeza la unidad un recuadro con fotografías de niños de diferentes razas y un título de letra grande que dice *"No estamos solos"*. Luego se plantean al niño reflexiones y preguntas que le muestran la existencia de otros países, de personas con distintas costumbres y que hablan diferentes idiomas, reflexiones y preguntas que invitan a pensar que el niño boliviano es parte de todo el mundo.

En una segunda página, bajo el rótulo de *"Bolivia corazón de América del Sur"*, se observa un mapa de Sudamérica. En esta página el niño obtiene información de todos los países de América del sur, especialmente de los países vecinos, incluyendo fotografías de ciudades.

En una tercera página obtiene información sobre los continentes y los océanos. En la cuarta página, titulada *"Las Naciones Unidas"*, está claramente introducida la temática de la paz. Hay dos fotografías con los siguientes pies de foto: "Soldados de las Naciones Unidas defendiendo la paz", "Escena de la guerra ¡Qué nunca se repita!". En el texto de esta página, el niño obtiene información sobre los desastres de la última guerra mundial y sobre la necesidad de la unión de todos los países para evitar más guerras y trabajar por la paz.

La página termina con un mensaje para el niño en una pregunta: *"¿Crees que es difícil trabajar por la paz y la armonía de todo el mundo?"*. En la siguiente página se da información sobre América, su nombre, su ubicación, su división en tres partes y los países que la conforman.

Esta unidad incluye también una página dedicada a la OEA. La información consignada trae el siguiente encabezado: *"En 1948, los países del continente americano decidieron conformar una organización que los uniera y que velara por la paz y la hermandad de todos los pueblos"*.

En las actividades y textos complementarios se insta a los niños a recordar aspectos relacionados al continente americano, aunque de manera memorística. En el recuadro dedicado a los derechos del niño, se destaca que el niño debe gozar *"de protección especial para que pueda vivir y crecer en un ambiente de paz, amor y respeto"*.

En general, la Unidad 14, bien desarrollada por el maestro, permite la formación de una personalidad integradora y favorable a la paz. En realidad casi todo el manual, y especialmente sus fotografías coadyuvan a la formación de una mente amplia e intercultural a través de diversos paisajes, diversa fauna y diversos rostros, con los que el niño puede terminar identificado. Son rostros diversos, pero no ajenos.

Finalmente, el texto añade información sobre la fecha histórica más importante de cada Departamento y su Himno respectivo.

Manual de ciencias sociales de quinto de primaria

En el programa oficial vigente para 5º de Primaria, la Historia juega un rol central. Con un contenido demasiado ambicioso, se introduce a los niños en la historia boliviana. Las unidades son las siguientes: ¿Qué es la historia?, Poblamiento de América, Tiwanaku, Aymaras, Pueblos del Oriente, Imperio de los Incas, La llegada de los europeos, La conquista española, La colonia, Primeros levantamientos, La Guerra de la Independencia, Nace Bolivia, La Guerra del Pacífico, El nuevo siglo, La Guerra del Chaco, La Revolución de 1952, Los gobiernos militares y La democracia. Sin embargo, por más resumida y fragmentada que se la presente, es demasiada información para iniciarlo en la historia. Se pretende que un alumno, que todavía no maneja correctamente los tiempos ni los espacios históricos debido a su edad, pueda –en un período corto como es un año lectivo– aprehender toda la historia de Bolivia.

Si bien aquí la historia es el eje, no se descuida la geografía ni la educación cívica. El texto continuamente hace referencia al espacio en el cual se desarrollaron los procesos

históricos, proporcionando mapas, planos y dibujos; y con el calendario histórico-cívico se recuerdan las fechas cívicas.

Aunque en el programa oficial para quinto de primaria los contenidos están enfocados hacia el estudio de la actualidad política, económica y social de la comunidad boliviana, Santillana se aparta de este programa dando prioridad a la información histórica de la Comunidad boliviana; en realidad, Santillana proporciona en el manual de 4º el contenido que sugiere el programa oficial para quinto de primaria.

La historia que se plantea no es una historia de mitos y héroes, es una historia de pueblos que se va gestando por medio de diferentes individualidades; a éstas se les da el justo lugar, destacando lo que hicieron, cómo y por qué lo hicieron, pero haciendo notar que fueron seguidos o apoyados por determinadas personas que hicieron posible tal o cual hecho. Por ejemplo, en la unidad No. 7, *La llegada de los españoles*, el texto explica el objetivo concreto de Colón para realizar el viaje, pero también se interesa por los objetivos de los Reyes Católicos y de los marineros que acompañaron a Colón. Otro ejemplo: en la unidad 10, *La Guerra de la Independencia*, se explican las revoluciones altoperuanas y las luchas libertarias, dando importancia a las republiquetas y a todas las pequeñas revoluciones de los diferentes departamentos. Para los héroes de la Independencia hay recuadros aparte: Juana Azurduy de Padilla, Eustaquio Méndez y las Mujeres heroínas.

Además, el texto trae mucha información sobre la sociedad en general, dando la nueva visión de la historia de la vida cotidiana; por ejemplo Danza y música de los pueblos del Oriente, Los soldados del Imperio, Vida colonial, Palacio Quemado, etc.

Los recuadros sobre Riquezas de Bolivia, Protección al medio ambiente, Paz y armonía, también están presentes en el manual de quinto, y aparecen con los siguientes títulos: "Los cronistas de la colonia", "El arte rupestre", "Los nombres de Tiwanaku", "Bolivia, país pluricultural", "Los metales preciosos", "La quinua", "Los obrajes", "Compartimos un mismo futuro", "Pueblos hermanos", entre otros. Algunos de estos recuadros tienen un claro mensaje de integración y de paz. Por ejemplo, en el recuadro titulado "Compartimos un mismo futuro", se recalca que los bolivianos tenemos un futuro común y que " (...) *debemos ponernos de acuerdo para que nuestro país progrese y viva en paz.*".

En el recuadro "Pueblos hermanos", contrariamente a la mayor parte de los textos tradicionales, se da el siguiente mensaje:

> Si bien hace más de un siglo Bolivia y Chile se enfrentaron en una guerra, ambos pueblos no guardan resentimiento alguno. Somos dos pueblos hermanos que, día a día, sentimos la necesidad de trabajar juntos un futuro lleno de prosperidad y paz. Asimismo, estamos seguros de que, para progresar, Bolivia necesita del mar. Únicamente en un ambiente de paz y armonía podrá hacer realidad este anhelo.

Sin embargo, para muchos educadores consultados este texto no es convincente, porque existe el resentimiento y el conflicto con Chile. Plantean que si bien es importante recalcar la necesidad de buscar soluciones pacíficas, no es bueno esconder el conflicto.

Al texto le falta la información final que tenía el manual de 4to. con respecto a las Naciones Unidas y la OEA. Por otra parte, en su ambición por llegar hasta el gobierno actual, se descuidan datos e informaciones necesarias para incluir al niño boliviano en el acontecer mundial.

El manual tiene 18 unidades, de las cuales siete tienen que ver con violencia: "La conquista española", "Primeros levantamientos", "La Guerra de la Independencia", "La Guerra del Pacífico", "La Guerra del Chaco", "La Revolución de 1952", "Los Gobiernos Militares". Sin embargo, la enseñanza sobre la guerra es bastante equilibrada y con un espíritu crítico respecto a las consecuencias de la misma. Esta situación se ve claramente en la unidad relacionada a la Guerra del Chaco, encabezada por dos títulos muy sugerentes: "Hermano contra Hermano" y "Una Guerra Inútil", buscando que el alumno comprenda y respete al adversario.

Santillana sigue el criterio, también defendido en la Ley de Reforma, de ir construyendo poco a poco el edificio de la historia. Si en primero se empieza por la comunidad, en quinto se llega a Bolivia y en sexto a América. En los textos de cuarto de primaria observamos un equilibrio con muchas referencias a organizaciones internacionales, lo que no sucede en el texto de quinto.

Otra concepción es la que defienden los historiadores que consideran posible la reorganización de las unidades del libro, achicando el tiempo histórico estudiado y ampliando el espacio geográfico, es decir, incluyendo más contenidos respecto a Europa y su relación con América. Por ejemplo:

- Incluir dos o tres unidades correspondientes a la llegada de los europeos, explicando un poco más el entorno social y económico que llevó a España a financiar el viaje, y a Colón a realizarlo;
- incluir unidades explicando aun más los pormenores de la conquista y la colonia para tener, así, mayor cantidad de argumentos para comprender las guerras de la independencia.

También parece que hace falta unidad sobre las ideas libertarías: ¿De dónde salieron? ¿Quién las originó?

Con relación al tema que preocupa en este estudio, la paz y la integración, hace falta reforzar lo ya dicho en el manual de cuarto, con una unidad sobre Bolivia y el mundo, dando información sobre el Mercosur, OEA, y sus relaciones con otros organismos multinacionales.

Manual de ciencias sociales de sexto de primaria

Como en los textos anteriores, la estructura interna trae el siguiente esquema: sus páginas iniciales, la información básica, la profundización de los contenidos, el análisis y las actividades; pero, a partir de este texto, se inserta una nueva sección titulada La Revista, sección que incluye " (...) páginas con datos de carácter especial que presentan una información diversa e interesante. Permiten un conocimiento informal sobre temas relacionados con la unidad..." (Santillana, 1996, pág. 3).

Para observar un ejemplo, en la Revista perteneciente a la unidad de trabajo "Civilización Tiwanakota" se mencionan los siguientes temas: Una puerta singular, Ingeniería ingeniosa, La expansión del arte Tiwanakota, El monolito Benett, Las cabezas clavas, La Totora, Los seres alados, El arte lítico de Tiwanaku, Tres animales sagrados, y ¿El dios de las varas? Cada tema tiene un dibujo o una fotografía y su contenido es pequeño, pero muy concreto e interesante. Por ejemplo: "Una puerta singular. La puerta del sol, ubicada en el templo de Kalasasaya, se constituyó con un solo bloque de una piedra volcánica llamada andesita. Se calcula que este enorme bloque, de 4 metros de ancho por 3 metros de alto, pesa unas 10 toneladas".

El contenido del libro se divide en dos grandes áreas: desde la unidad 1 a la 4 su temática es geográfica: "*Nuestro planeta*" (El universo, El planeta tierra, Estructura de la tierra y, Los mapas); y desde la 5 hasta la 14 la historia es el eje de las unidades: "*América prehispánica*" (Evolución humana, Poblamiento primitivo, Civilización Tiwanakota, Señoríos aymaras, El Tahuantinsuyo, Pueblos de las tierras bajas, Civilizaciones mesoamericanas, Viajes de Cristóbal Colón, Otras exploraciones y, El fin de los grandes imperios). La unidad 15, la última del programa, está destinada a la convivencia social.

Este contenido es mucho más accesible para el alumno, pues no abarca mucho tiempo histórico y no cambia de época, es decir, se queda en la época prehispánica americana, lo que puede contribuir a afianzar y profundizar los conocimientos.

En cuanto al contenido de los textos, se podría afirmar que la información proporcionada hasta 5º de primaria era más simple y concreta. Se nota, en este texto, una mayor información sobre el contenido de los diversos temas de trabajo, explicaciones más extensas y con mayores datos. Por ejemplo, para hacer una comparación, en el libro correspondiente a quinto el tema *Civilización Tiwanakota* contiene información bastante superficial y concreta, con muchos dibujos y fotografías; en cambio, en el libro de sexto, la información contiene más datos precisos, como son lugares y fechas, se incluye el arte, etc. Las actividades de un curso a otro varían completamente, siendo las de sexto de mayor comprensión y análisis.

En cuanto a las actividades, vale la pena detenerse un poco más. Cada hoja de actividad comienza con un punto clave: *Verifica tu aprendizaje*. En este punto se busca resumir (por medio de cuadros, esquemas, oraciones a completar, etc.) la información consignada en la unidad. Luego, los alumnos deben completar sus respectivos ficheros históricos o geográficos con las palabras claves del texto (la misma actividad proporciona las palabras). Como parte de las actividades, los alumnos deben investigar, a veces todo un tema y otras un simple detalle, pero en todas las unidades hay un punto sobre investigación.

Otra de las actividades es la llamada *Aplica una técnica de trabajo*, la cual varía a lo largo del libro: confeccionar mapas, realizar cuadros sinópticos, realizar esquemas, etc. La ultima actividad es la realización de un debate entre los compañeros, el cual deberá ser preparado debidamente por grupos para que no se convierta en una discusión sin sentido. *Tiempo de experiencias*, una de las temáticas del libro, permite a los alumnos la realización de maquetas, rompecabezas, mapas históricos, lluvia de ideas, álbumes históricos, líneas de tiempo, etc.

En el manual de sexto la historia tiene el mismo carácter social que en el libro de quinto. Mediante las páginas de análisis y profundización del tema, se busca resaltar a los pueblos indígenas tanto de Bolivia como de América. Por ejemplo, algunos temas tratados son: La Tradición oral entre los Ava, Pueblos prehispánicos de las tierras bajas, Ciencia y arte de los mayas, Cultura de un pueblo guerrero, entre otros. Esto parece importante debido al público que utiliza el libro -clases media alta y alta- el cual por lo general está totalmente desentendido del tema indígena. De esta manera, se está tratando de informarles sobre la realidad de su país y su continente.

La unión de temas de diversos espacios geográficos como el altiplano de Tiwanaku, los mayas de Mesoamérica, el Tahuantinsuyo de gran parte de Sudamérica, el imperio azteca de México y los pueblos de tierras bajas, sin duda coadyuva en la formación de un niño con mentalidad amplia y potencialidad integradora.

Esa potencialidad integradora tiene mucho que ver con la interculturalidad, es decir, con la capacidad de comprender, apreciar y convivir con culturas diferentes. Por eso que el niño tenga una información adecuada y actualizada sobre los señoríos aymaras, su religión, su forma de controlar los pisos ecológicos, su organización social y política, la dualidad andina, todo ello de la época precolombina, le ayudará a comprender mejor a la cultura aymara de hoy.

El texto de Santillana destaca dos intentos integradores de la época precolombina: El Imperio de Tiwanaku y el Imperio Inca. En el caso primero destaca la expansión cultural de Tiwanaku, la expansión de su arte, es decir, una expansión pacífica. En cambio, al referirse a las formas de expansión del Tahuantinsuyo resalta más la "conquista", el "sometimiento". Si bien estos aspectos no se pueden negar, sería importante incluir también la política religiosa y cultural de los Incas como una forma de integrar su Imperio y no resaltar exclusivamente lo militar. También al abordar la cultura azteca se refuerza su carácter de "pueblo guerrero".

El capítulo relacionado con la caída de los Imperios Azteca e Inca es tratado con bastante objetividad, aunque, obviamente, es inevitable no referirse a la violencia y a las traiciones.

Luego de los capítulos que tratan sobre los viajes de Colón, el Manual de Santillana incluye en un recuadro un texto muy valioso para el tema de la integración:

Por una historia americana

Nuestro presente

La llegada de los navegantes europeos a nuestro continente convirtió a América en un lugar de encuentro, la mayoría de las veces violento, entre diferentes grupos culturales, raciales y religiosos. Casi siempre la historia del "descubrimiento" ha sido apreciada desde la visión de los europeos portadores del cristianismo y los valores europeos. Sin embargo, no sólo los españoles, también los grupos indígenas y los africanos traídos como esclavos al continente, han sido creadores de nuestra cultura.

En la actualidad la revalorización de las culturas originarias es tarea fundamental de los gobiernos latinoamericanos.
(Santillana, 1996, pág. 139)

Respecto a la cultura de la paz, el último capítulo del libro titulado "Convivencia social" da muchos mensajes al respecto: "La democracia se fundamenta en los valores universales de Igualdad, Fraternidad y Libertad. Establece el respeto a la opinión ajena; siempre que se respete la vida y la integridad física y moral de nuestros semejantes" (Santillana, 1996, pág. 151). Dedica un párrafo a la tolerancia y otro a vivir en armonía, definiendo a la primera como la capacidad de aceptar a los otros como son, sin distinción de raza, color, religión o forma de pensar.

En un recuadro de media página se destaca a Bolivia como un pueblo pluricultural y multiétnico. En otro se da un listado de "Los principios básicos de la convivencia", entre los que se cita el respeto a la vida humana, el respeto a la libertad, la búsqueda del bienestar común, *el establecimiento de la paz en el mundo*, la convivencia familiar, local, regional, nacional e internacional.

Este Manual de Santillana para sexto de primaria incluye importantes referencias a la paz y a la integración. El problema es que su difusión, por sus precios, se da casi exclusivamente en los establecimientos privados. Como ya se dijo, bajo los criterios de la Ley de Reforma todavía no se han realizado publicaciones para el segundo ciclo y por lo tanto los establecimientos públicos carecen, en su mayoría, de textos con información actualizada y dentro del espíritu de la interculturalidad.

III. Capítulo tercero: La formación de docentes

1. ANTECEDENTES

La formación de los futuros docentes se realiza en Bolivia en Escuelas Normales desde 1909, año en que se fundó la primera de estas instituciones en la ciudad de Sucre. En 1994, estaban en funcionamiento 24 Escuelas Normales, 9 en el área urbana y 15 en el área rural, distribuidas en todos los departamentos del país.

Las especialidades que podían ser elegidas por los postulantes a la docencia eran tres:

a) Pre-básico, Básico e Intermedio, dividida en matemáticas y ciencias, y, lenguaje y sociales;
b) Medio, conformada por las especialidades de matemáticas, física y química, biología, literatura y lenguaje, y estudios sociales, filosofía y psicología;
c) Las ramas técnicas como: agropecuaria, artesanía, hogar, música y educación física.

Desde la aprobación de la Ley de Reforma Educativa, en julio de 1994, se resolvió que "las Escuelas Normales urbanas y rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera" (Art. 15o.). Aunque ha habido algunos retrasos dentro de ese proceso de transformación, se espera que los primeros docentes dentro de los marcos de esta Reforma egresen en los próximos meses.

Asimismo, se aprobó la conformación de cursos específicos para que los maestros en servicio puedan obtener el grado de Licenciatura. En estos últimos años, varias universidades públicas y privadas han realizado este tipo de cursos, como por ejemplo la Universidad Mayor de San Simón, la Universidad Católica Boliviana, la Universidad de Aquino, la Universidad Mayor de San Andrés y otras.

2. LA FUNCIÓN SOCIAL DEL DOCENTE

El tema de la docencia no es tratado con suficiente profundidad pedagógica en los distintos documentos de la reforma educativa boliviana. Por ejemplo, en el texto de la Ley no se incluyen artículos sobre el papel del docente en el proceso educativo, la capacitación permanente, etc. El tema de la docencia está incluido en el capítulo referido a la Administración Curricular (Ley de Reforma Educativa, Título II, Capítulo VIII), donde se establece:

- La unificación del magisterio urbano y rural.
- La incorporación de profesionales universitarios y técnicos superiores a la carrera docente, al igual que los graduados de los Institutos Normales superiores,
- La reforma de los escalafones vigentes,
- La labor de control social de las Juntas escolares respecto al desempeño de autoridades educativas y docentes,
- Las condiciones para la inamovilidad funcionaria, y
- El derecho a la asociación y sindicalización.

Estas disposiciones son complementadas posteriormente en el *Reglamento de Organización Curricular*, donde, como parte de la organización pedagógica, se espera que el maestro se convierta en un

1. Mediador del aprendizaje, para orientar y apoyar permanentemente a sus educandos a que resuelvan problemas y participen activamente en experiencias diversas de aprendizaje.
2. Iniciador del aprendizaje, para iniciar y ambientar las experiencias de aprendizaje de los alumnos, y estimular la realización de proyectos y favorecer sus iniciativas particulares.
3. Modelador de las actividades que desarrollan los alumnos, para ayudarlos, con demostración y ejemplos, a resolver problemas y desarrollar actividades diversas.
4. Articulador del trabajo de los niños y organizados de tareas y actividades grupales en las que ellos trabajan cooperativamente.
5. Observador constante y permanente del trabajo y desarrollo de los educandos para ubicar a los niños en niveles de aprendizaje según sus disposiciones, maneras y ritmos de aprender.
6. Comunicador intercultural, sensible a las diferencias culturales y lingüísticas de sus educandos y capaz de establecer vínculos eficientes y afectivos con sus educandos, que les permitan desarrollar confianza y seguridad en sus propios medios de expresión y tener una mejor disposición para aprender.
   (Gaceta Oficial, 1995 *b*, ROC Art. 89º)

Asimismo, "para estimular los cambios pedagógicos esperados, los maestros deberán:

1. Reconfigurar el aula (...)
2. Diversificar los espacios de aprendizaje (...)

3. Ambientar el aula (...)
4. Organizar a los niños en grupos de trabajo (...)
5. Incentivar procesos de aprendizaje continuos (...)
6. Desarrollar en los educandos procesos mentales de orden superior."
   (Gaceta Oficial, 1995 *b*, ROC Art. 90º).

Estas disposiciones son muy ambiciosas respecto a la realidad actual de la práctica docente. En los hechos, ésta ha cambiado poco respecto a las condiciones de trabajo, formación, actividades de aula, etc., vigentes con anterioridad a la Ley de Reforma Educativa. Uno de los motivos para esta poca disponibilidad al cambio en la práctica docente está centrada en el desprestigio social que el magisterio tiene como profesión. Generalmente, el magisterio es visto como uno de los sectores laborales más conflictivos, que anualmente declaran huelgas que duran entre 40 y 60 días hábiles, provocando un enorme perjuicio a la niñez y juventud del país. Encuestas informales realizadas entre alumnos del último curso de educación secundaria, han mostrado que el magisterio es la profesión menos apetecida para continuar estudios superiores.

Aunque no existen investigaciones sistemáticas al respecto, es interesante recuperar el estudio "*Tipo de estudiantes que asisten a la Escuela Normal*", realizado en 1995 por el Departamento de Orientación del Instituto Normal Superior "Mariscal Sucre", de Sucre, en el que se afirma que:

Existe un trasfondo en la determinación de acudir a la Escuela Normal y entre las causas podemos citar:

- La carrera del magisterio es la más corta y quizá la más fácil.
- Que al tiempo de egresar pueden contar no sólo con un puesto seguro, sino también con un sueldo que, en muchos de los casos, les sirve de base para aspirar a otro empleo.
- Para una mayoría, la Escuela Normal significa su última esperanza para obtener una profesión, ya que muchos de ellos ya tuvieron una vivencia en las universidades, y finalmente, porque han perdido su autoconfianza, por ello dudan de su capacidad para seguir estudios superiores.

  (INS Mariscal Sucre, 1995, p.1)

Con relación al nivel socioeconómico de los alumnos, el estudio sostiene que:

Las familias de los alumnos tienen un bajo nivel de ingresos, ya que están en categorías correspondientes a obreros, empleados, comerciantes al menudeo, rentistas, campesinos emigrados, vendedores en el mercado, artesanos y otros similares. El 14% recibe una asignación de 200 Bs. para todos los gastos que supone estudiar fuera del núcleo familiar; el 16% recibe una asignación de 100Bs. mensual; el 14% recibe una asignación de 150 Bs.[1] Con estas pequeñas sumas deben cubrir gastos de alimentación, vivienda, vestido, estudios y otros. (Ibídem, Pág.1-2).

[1] Estas suman equivalen, respectivamente, a algo más de $US.40, $US. 21 y $US. 31

Con relación a la escuela de origen, sólo el 5% de los alumnos proviene de escuelas particulares, el 51% de colegios fiscales urbanos y el 44% de colegios fiscales rurales.

Los datos aquí presentados muestran un panorama muy crítico respecto a la posibilidad de realizar adecuadamente los estudios para la docencia, desde la falta de vocación profesional hasta las difíciles condiciones de vida y estudio. Aunque sólo contamos con datos de este Instituto, siendo Sucre la capital del país y esta Normal la más prestigiosa en Bolivia, se asume que los datos en otros institutos de formación docente son similares e, incluso, peores.

3. ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS GENERALES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para conocer un poco la situación de la práctica docente en Bolivia, se presentan a continuación algunos datos estadísticos. (Cuadro No.1)

Como puede verse, se presenta un crecimiento permanente del número de docentes en servicio en el sistema educativo nacional, con un porcentaje total de 19% de incremento entre 1990 y 1996, aunque con serias diferencias internas entre los departamentos; por ejemplo, se da un decrecimiento del -8% de docentes en el departamento de Oruro, mientras que en el Departamento de La Paz aumentan en un 44%.

Cuadro No. 1

Bolivia: Docentes en Servicio, por Departamentos

DPTO.	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Chuquisaca	5.032	4.554	4.664	5.097	5.097	5.168	5.238
La Paz	16.072	16.997	20.641	22.648	22.648	2.902	23.156
Cochabamba	12.495	11.454	11.252	12.645	12.652	12.876	13.100
Oruro	5.589	5.482	4.799	5,243	5.243	5.204	5.165
Potosí	8.136	8.379	7.647	8.517	8.447	8.484	8.521
Tarija	3.142	3.003	3.093	3.283	3.283	3.353	3.422
Santa Cruz	12.356	13.345	13.456	15.758	15.758	16.058	16.357
Beni	3.563	3.617	3.594	4.127	4.127	4.161	4.195
Pando	707	724	727	713	713	717	720
TOTAL	67.092	67.555	70.073	78.031	77.968	8.923	79.874

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Anuario Estadístico 1997

El Ministerio de Educación se encuentra actualmente procesando la información estadística para una próxima publicación, por lo que los últimos datos oficiales publicados con los que se cuenta actualmente son aquéllos obtenidos en el Registro de Docentes y Administrativos de 1994, operativo realizado al iniciarse la aplicación de la Reforma Educativa.

Cuadro No. 2

Bolivia: Docentes por sexo, según máximo nivel de instrucción alcanzado

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Básico	207	106	101
Intermedio	1.622	716	906
Medio	16.037	7.315	8.722
Normal	56.827	23.538	23.289
Técnico	3.735	1.636	2.099
Universitario	1.710	1.116	594
Sin datos	645	282	363
TOTAL	**80.793**	**34.709**	**46.084**

Fuente: Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994

La distinción por sexos muestra que el 57% del magisterio son mujeres, mientras que los hombres conforman el 43%. Por otra parte, se nota que el 70% de los docentes que prestan servicios en el sistema educativo tienen estudios en Escuelas Normales, por lo que cumple con el requisito mínimo exigido para este ejercicio profesional. Pero también llama la atención que, mientras apenas un 2% ha llegado al nivel universitario, más del 20% tiene una formación menor a la exigida, sin haber llegado siquiera a concluir los estudios del bachillerato.

También es interesante ver la distribución de los docentes según las categorías establecidas en el *Escalafón docente* (parámetros anteriores a la reforma educativa), según las cuales un docente ingresaba en la categoría superior de acuerdo a los años de antigüedad y, en algunos casos, después de aprobar una examen de categoría. En la actualidad este sistema permanece paralelo al nuevo escalafón de la reforma (con mayor énfasis en los méritos logrados a lo largo de la práctica docente, más que en la antigüedad), debido a la oposición del magisterio a cambiarlo.

Cuadro No. 3

Bolivia: Docentes por Sexo, según Categorías

CATEGORIA	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Sin dato	1.995	842	1.153
Sin categoría	13.135	6.414	6.721
5ª categoría	18.854	7.723	11.131
4ª categoría	7.114	2.840	4.305
3ª categoría	5.662	2.392	3.270
2ª categoría	9.321	3.694	5.627
1ª categoría	11.168	4.823	6.345
Categoría cero	7.020	2.880	4.140
Categoría al Mérito	6.493	3.101	3.392

Fuente: Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994

Es llamativo el alto número de docentes que no tienen categoría asignada (lo que demuestra la existencia de desorden administrativo dentro del escalafón). El mayor número de docentes se encuentra acumulado en la quinta categoría, es decir, están iniciando su carrera, mientras que el 17% están en las dos categorías superiores, como docentes que ya han llegado a mayor antigüedad. Estos datos se confirman con el cuadro No. 4.

Cuadro No. 4

Bolivia: Docentes por Sexo, según Años de Antigüedad

AÑOS DE SERVICIO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Menos de 3	8.144	3.335	4.809
4 - 7	15.376	6.530	8.846
8 – 11	11.338	4.861	6.477
12 – 15	10.472	4.346	6.126
16 – 19	11.113	4.714	6.399
20 – 23	9.023	3.770	5.253
24 – 27	5.219	2.299	2.920
Mas de 274.506	2.311	2.195	
Sin datos 5.602	2.543	3.059	

Fuente: Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994

Cuadro No. 5

Bolivia: Docentes por Sexos, según especialidad de estudios en la Normal

ESPECIALIDAD	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Primaria	6.675	2.340	4.335
Pre Básico	2.870	87	2.783
Básico	27.067	12.234	14.833
Matemáticas	3.598	1.689	1.909
C. Biológicas	2.197	1.123	1.074
C. Sociales	1.945	1.107	838
Letras – Literatura	3.969	1.371	2.598
Física	708	420	288
Química	1.218	591	627
Filosofía – Psicología	1.120	567	553
Idiomas	1.444	289	1.155
Artes – Música	3.343	1.869	1.474
Ramas Técnicas	6.192	2.230	3.962
Educación Física	2.499	1.608	891
Religión	1.115	293	822
Otras	737	502	235
Sin datos	14.096	6.389	7.707

Fuente: Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994

Por los datos suministrados en el cuadro No. 4, se puede ver como el 29% de los docentes tiene menos de siete años de práctica profesional, mientras que el 12% tiene 24 o más años de servicio, al que puede agregarse un 11% con 20 años y más de antigüedad, que podrían considerarse cercanos a la jubilación, proceso que actualmente se está agilizando para facilitar la incorporación de nuevos docentes formados dentro de los marcos de la reforma educativa.

El cuadro No. 5 muestra que el mayor número de docentes ha realizado estudios para el ejercicio de la docencia en el ciclo básico, con un 33%, al que se suma el 8% de docentes que ha estudiado la especialidad de nivel primario. Sólo el 2% del magisterio se ha especializado en las ciencias sociales, porcentaje muy bajo especialmente en comparación con matemáticas y literatura. Por otra parte, sigue siendo significativo el alto número de docentes que no presentó los documentos suficientes para poder conocer su especialidad de estudios.

4. MAPA CURRICULAR DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Como ya se anotó líneas arriba, en Bolivia, a diferencia de otros países, la formación de los docentes de la educación básica está a cargo de las Escuelas Normales y no de las Universidades. De un total de veinticuatro Normales en todo el país, con la reforma educativa siete se han transformado ya en Institutos Normales Superiores.

Estos Institutos están en plena elaboración y aplicación de nuevos planes de estudio, adecuados al nuevo currículo de la Ley de Reforma, siendo los más avanzados el Instituto Normal Superior "Mariscal de Ayacucho" de la ciudad de Sucre, el Instituto Normal Superior "Simón Bolívar" de la ciudad de la Paz y el Instituto Normal Superior "Enrique Finot" de la ciudad de Santa Cruz. De acuerdo con esos planes de estudio se consideran cuatro ejes del desarrollo profesional: Investigación, Interacción social, Tratamiento de la diversidad y Práctica profesional docente.

Para los objetivos del presente trabajo el eje que cobra mayor importancia es el de *Tratamiento de la diversidad*. Los estudios se realizan en seis semestres, a lo largo de los cuales se forma el futuro docente en tres áreas: Realidad Nacional y Educación, Pedagógica y Campos de conocimiento.

En el área de *Realidad Nacional y Educación* durante el primer semestre se imparte la siguiente materia: "Diversidad cultural, política y económica"; en el segundo semestre: "Historia, cultura e infancia"; en el tercer semestre: "Sociedad, economía y educación" y en el cuarto: "Unidad educativa y educación".

En el área de *Pedagógica*, durante el primer semestre se imparte la siguiente materia: "Teorías de aprendizaje y contexto"; en el segundo semestre: "Corrientes pedagógicas y sujetos"; en el tercero: "Investigación educativa y evaluación"; en el cuarto semestre: "Práctica pedagógica y currículo" y en el quinto "Necesidades educativas especiales".

En cuanto al área de *Campos de conocimiento*, la formación docente en los Institutos incluye cuatro campos: matemáticas, ciencias de la vida y tecnología, expresión y creatividad, lenguaje y comunicación, de acuerdo con las áreas curriculares aprobadas para el nivel primario.

La Enseñanza de la historia está incluida en el campo de *"Ciencias de la vida y tecnología"*. Esta área está dividida en seis semestres con los siguientes temas:

SEMESTRE	TEMAS
Primero	Cosmovisiones culturales, mundo natural y vida
Segundo	El sujeto en el contexto social y natural
Tercero	Educación niño y hábitat
Cuarto	Ciencia, tecnología y vida cotidiana
Quinto	Aprendizaje del niño y conocimientos científico-tecnológicos
Sexto	Ecosistemas y estrategias de desarrollo

Como puede observarse, en ninguno de los temas relacionados con la materia *Ciencias de la vida* se menciona explícitamente a la historia, ni como tema, ni como didáctica; en cambio sí se la menciona dentro del área *Realidad nacional*.

En todo caso, para una mejor comprensión sobre la presencia de la historia en los nuevos programas de formación docente, analizaremos los contenidos mínimos de los programas de estudio.

5. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA

Hasta el momento, con la reforma educativa no se ha llegado todavía a establecer un curriculum básico común para la formación de docentes de educación primaria en todo el país. Actualmente, sólo existen los planes particulares elaborados por cada uno de los Institutos, que lamentablemente no son fácilmente accesibles. Por ello, en este acápite se presentan tres experiencias concretas de formación docente: las propuestas de los Institutos de La Paz y Santa Cruz y la modalidad asumida en la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.

5.1 Contenidos mínimos del área Realidad nacional

Dentro de las líneas generales establecidas por la Ley de Reforma Educativa, cada Instituto ha elaborado sus planes y programas, así como los contenidos mínimos para cada una de las asignaturas, los mismos que son todavía experimentales.

El Programa Analítico establecido en el Instituto Normal Superior "Enrique Finot" de Santa Cruz establece que la materia *Realidad nacional* se imparte en cuatro horas semanales y en cuatro semestres.

En la Justificación se especifica que "La Realidad Nacional busca formar la conciencia crítica del estudiante por medio de esquemas mentales de interpretación de los problemas del entorno". Como Objetivos Generales se plantean: "Comprender y explicar la situación política, económica, social, cultural y educativa del país e inferir sus causas y consecuencias tanto en el plano local y nacional; y, Formar una conciencia crítica con proyección al trabajo fecundo y creador de situaciones expectables tanto en el ámbito personal como social" (INS Enrique Finot, 1998).

En cuanto a los Objetivos Especiales se plantea: "Conocer los factores de la realidad nacional, identificar los principales recursos naturales e interpretar la problemática social circundante" (Ibídem).

Con relación al método de enseñanza se recomiendan los métodos activos, tales como investigación de campo, talleres, seminarios, conferencias y proyecciones audiovisuales, coherentes con los lineamientos pedagógicos de la reforma educativa, que propugna un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más participativo y activo.

Por la justificación, los objetivos y la metodología puede deducirse que esta área está más relacionada con la antropología y la sociología que con la historia; sin embargo, hay varios aspectos que pueden rescatarse para la enseñanza de la historia. Por otra parte, el alcance es exclusivamente local y nacional, pero varios de los temas pueden servir para introducir conceptos integradores.

En el primer semestre, el tema central es "Estudio de la cultura". En la primera unidad se tiene el objetivo de definir qué es cultura, describir las funciones que cumple la cultura en el grupo social, *explicar el proceso de formación de la personalidad y el papel de la cultura,* describir la agrupación de las culturas en Bolivia. En cuanto a los contenidos, se insiste en estudios teóricos sobre conceptos como cultura, subcultura y contracultura, así como temas más prácticos como "Visión general de las culturas en Bolivia".

En la segunda unidad de este semestre, el tema es "Los Tiahuanacotas", cuya utilidad está definida por la posibilidad de tener pautas para "interpretar el grado de desarrollo cultural de una civilización extinguida." En su contenido se plantea el estudio arqueológico e histórico de Tiahuanacu. Como puede observarse, en este primer semestre existen temas integradores como la visión de las culturas, pero sólo de las bolivianas. En el segundo nivel el tema es claramente histórico.

El segundo semestre incluye también dos unidades con los temas: Fundamentos de la economía y Factores de producción. En ninguno de los dos se incluyen contenidos históricos o de integración.

En el tercer semestre los dos temas son: Los hidrocarburos, y las Principales industrias de Bolivia y Santa Cruz. Tampoco en estos temas se trasluce una visión histórica, pero en el tema referente a los hidrocarburos existe un subtema integrador titulado "Comercialización con la Argentina y el Brasil".

El cuarto semestre contiene dos temas muy importantes: "Realidad geográfica y económica de Bolivia" y "Realidad política". Pese a la estrecha relación, en ninguno de los mismos se tocan temas históricos, pero sí temas de integración, aunque en el plano nacional. Se plantean como objetivos la ubicación geográfica de los principales grupos étnicos de Bolivia y el análisis de la diversidad geográfica boliviana. En la parte política se intenta formar al futuro maestro en el conocimiento de las principales leyes, así como en las garantías, derechos y deberes de las personas.

Pese a que la materia da mucho para los temas integradores y la enseñanza de la historia, lastimosamente los programas analíticos del Instituto Normal de Santa Cruz apenas los toma en cuenta. Aunque, dado el localismo existente, es un importante paso formar al maestro como un militante de la integración nacional, conocedor de la diversidad existente.

En lo que respecta al Instituto Normal Superior "Simón Bolívar" de la ciudad de La Paz, hemos obtenido el programa experimental del primer semestre, elaborado por la docente Irma Cecilia Sotes Arandia, quién define al área de *Realidad nacional* y Educación como una propuesta que "responde a un modelo educativo centrado en el hecho de que el campo educativo está ligado al contexto social, cultural e histórico" y cuyo "núcleo de cuestionamiento articulador es la diversidad tanto económica, como social, cultural y lingüística de nuestro país."

En la justificación del área, el documento analizado establece que "la realidad nos demuestra que la *formación docente* no responde a las exigencias y desafíos del momento, sociedad contemporánea y del contexto." Esa es la razón por la que en el Mapa Curricular Base se incluye el área de Realidad Nacional y Educación, "con el propósito de que los futuros docentes conozcan su realidad a partir de un análisis reflexivo y crítico de su contexto ecológico, económico, social, político y cultural", ya que "(...) conocer la realidad permite ofrecer un mejor servicio a la comunidad".

El programa insiste en la necesidad de formar docentes contextualizados con su realidad, que no es otra que la diversidad social, cultural, económica y lingüística. Busca, entonces, un docente intercultural con la capacidad de distinguir niños y niñas de culturas diferentes, de clases sociales diferentes, de ingresos económicos diferentes, etc. En definitiva, como se establece en el objetivo general del área: "*Formar los futuros docentes de primaria en el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, social, política y económica del país, considerando que estos aspectos deben tomarse en cuenta como un potencial que debe aprovecharse en el proceso educativo aplicando estrategias para mejorar la calidad de la educación*".

En los objetivos específicos se detalla:

- Conocer y valorar la diversidad cultural, social, política y económica del país y de la institución, tomando estos aspectos de la realidad como positivos para que a través de una apropiada formación integral del futuro ciudadano o ciudadana se logre el *desarrollo y la integración del pueblo boliviano*, y

- Aceptar a los niños y niñas con sus diferencias culturales, económicas y sociales propiciando prácticas pedagógicas coherentes y significativas que contribuyan a una educación para la realidad boliviana y los bolivianos.

Es importante resaltar la perspectiva sobre la diferencia que incluye este programa, al hablar de "tomar estos aspectos como positivos", ya que durante mucho tiempo fueron vistos más bien como negativos, como perjudiciales para un adecuado desarrollo del proceso educativo.

De acuerdo con estos objetivos, se espera que al concluir el primer semestre, el estudiante del Instituto Normal Superior Simón Bolívar:

- Conozca y compare las diversas culturas, estableciendo analogías y diferencias que le permitirán situarse en su futuro rol de docente de un país multicultural y plurilingüe y de esta manera mejorar el aprendizaje de sus educandos;
- Respete la diversidad sociocultural y económica de su contexto promoviendo la autoestima tanto individual como grupal para consolidar *su identidad nacional que contribuirá en la integración y desarrollo del país.*

No se puede negar la importancia del planteamiento. Se puede tener la esperanza que un docente con su identidad nacional consolidada y, por tanto, protagonista de la integración de Bolivia, puede tener también la potencialidad de ser actor en la integración latinoamericana. Sin embargo, para el tema que nos preocupa debe quedar claro que para promover una conciencia de integración no basta con limitarse al contexto social y político de la realidad nacional, que es imprescindible ir más allá y abordar problemas y perspectivas continentales o mundiales, y que, además, debe primar siempre una concepción dinámica de la realidad, pues el presente es resultado de un proceso histórico y no un acontecer espontaneo y sin causa.

Esto puede verse aún más claramente en los contenidos mínimos del programa, donde se plantean tres temas (cultura, política y economía) pero no se mencionan capítulos de historia o de comparaciones con otros países de Latinoamérica. En cultura, por ejemplo, se plantean temas como diversidad cultural, identidad cultural, aculturación, etnocentrismo y relativismo cultural, aplicados a la realidad boliviana que bien pueden también aplicarse a la realidad latinoamericana.

En política y economía sucede lo mismo: ideologías y partidos políticos en Bolivia, la democracia en Bolivia, la deuda externa de Bolivia, etc. Estos capítulos darían muchas posibilidades para análisis históricos y comparativos, posibilidades que parecen quedar truncadas por el desarrollo actual de estos temas. Otro dato importante es que la profesora Sotes Arandia plantea para el semestre una bibliografía exclusivamente boliviana.

5.2 Contenidos mínimos de la materia Ciencias de la Vida

En este caso la fuente son los "Contenidos programáticos" elaborados por el Instituto Normal Superior "Enrique Finot" de la ciudad de Santa Cruz. Lamentablemente, en

este documento no se plantean justificaciones, ni objetivos, elementos esenciales del diseño curricular para comprender la orientación general del proceso educativo. Más bien, directamente se detallan los contenidos mínimos de la asignatura Ciencias de la Vida, los mismos que tienen estrecha concordancia con los planteamientos y metodologías de la Reforma Educativa. De los cuatro primeros semestres, transcribiremos los títulos de los módulos y sus respectivos contenidos.

Primer semestre (cuatro módulos).

Módulo 1. Medio ambiente:

- Los organismos y su adaptación al medio que le rodea
- El ecosistema: elementos que intervienen
- Factores que influyen en el ecosistema
- Relaciones biológicas entre organismos de la misma y diferentes especies.

Módulo 2. Ecosistemas de Bolivia:

- Antecedentes de la Realidad nacional sobre educación ambiental
- Legislación sobre la conservación del medio ambiente en Bolivia
- Ecosistemas de Bolivia
- Flora y fauna bolivianas
- Parques nacionales y áreas protegidas
- Equilibrio ecológico
- Recursos naturales de la región: renovables y no renovables
- Hombre y desarrollo sostenible
- Conservación de nuestro medio
- Conservación de la atmósfera
- Conservación del agua
- Conservación del suelo
- Conservación de la flora
- Conservación de la fauna

Módulo 3. Origen del hombre:

- Origen de la vida
- Teorías de la evolución
- Evolución del hombre.
- *Origen del hombre americano.*
- Diversas teorías.
- Origen del hombre boliviano.
- Condiciones de la vida del hombre boliviano.
- El futuro del hombre boliviano.

Módulo 4. Familia y comunidad:

- El ser humano en la familia y la comunidad.
- Convivencia social.

- La familia.
- La escuela.
- Instrucción y educación.
- La organización pedagógica en el marco de la Reforma Educativa.
- Participación de la sociedad en la educación.
- Deberes y derechos de cada miembro de la familia.
- Normas de convivencia.
- Tipos de normas.

Puede concluirse que, en este primer semestre, se cumple el objetivo de equilibrar en la asignatura de Ciencias de la Vida, las dos asignaturas, antes autónomas de ciencias naturales y ciencias sociales. La presencia de la Historia no es muy significativa, ya que de 36 contenidos planteados, sólo seis tienen carácter histórico (es decir, el 16%). En otros cuatro del módulo Familia y comunidad se pueden tomar referencias históricas. El tema de conocimiento americano aparece en un solo contenido.

Segundo semestre (cuatro módulos).

Módulo 1. El Medio que nos rodea:

- Parques y canchas de nuestra escuela y barrio.
- En nuestra escuela nos organizamos: derechos y deberes.
- División del trabajo en la familia: rol de cada persona.
- Calles de nuestro barrio: orientación especial.
- Tráfico vehicular de nuestro barrio: medios de transporte, educación vial.
- Animales de nuestro medio: diversos motivos de clasificación.
- Los animales cambian: ciclo vital.

Módulo 2. Nuestro cuerpo:

- El cuerpo humano.
- Conformación de nuestro cuerpo: morfológica y funcional.
- Huesos, articulación y músculos de nuestro cuerpo.

Módulo 3. Funciones de relación:

- A través de que nos relacionamos: sistema nervioso y los sentidos.
- Los sentidos como órganos de relación: La luz y el sentido de la vista; el sonido y el sentido del oído; las sustancias y el gusto; el olfatear y el olfato; la piel y el sentido del tacto.

Módulo 4. Conozcamos nuestro medio:

- ¿Cómo se formó nuestro barrio?
- Organizaciones del barrio y ciudad.
- Conozcamos nuestra ciudad: calles, plazas y paseos principales.
- Autoridades de nuestro medio.
- Ubicación geográfica de nuestro barrio, comunidad.

En este semestre de quince contenidos, sólo uno tiene carácter histórico (6.5%) y ninguno hace referencia a Latinoamérica. Esto tiene su explicación porque se trata de módulos relacionados con el entorno inmediato; sin embargo, es preocupante la poca presencia de la historia.

Tercer semestre (tres módulos).

Módulo1. Lo que necesitamos para vivir:

- Necesitamos alimentarnos: los alimentos.
- Órganos que realizan el proceso de la alimentación: el aparato digestivo.
- Necesitamos respirar: aire.
- Órganos que realizan el proceso de la respiración: el aparato respiratorio.
- Quién distribuye los alimentos a todas las partes del cuerpo: la sangre.
- Órganos encargados de distribuir la sangre por el organismo: el aparato circulatorio.
- Necesitamos expulsar sustancias nocivas del organismo: sudor, orina.
- Órganos encargados de realizar la excreción: aparato excretor (riñones, la piel).
- Higiene y prevención de enfermedades.

Módulo 2. Materia y energía:

- Lo que impresiona nuestros sentidos: materia, partículas, moléculas y átomos (estructura atómica).
- Cambios de estado de la materia: sólido, líquido y gaseoso.
- Fenómenos naturales: acción de la lluvia, viento, granizos, nevada y neblina en nuestro medio.

Módulo 3. Plantas de nuestra región:

- Clasificación de las plantas: diversos motivos de clasificación.
- Organografía vegetal: raíz, tallo, hojas, flor, fruto y semilla.
- Las plantas se reproducen: sexual y asexualmente.
- Producción y comercialización de nuestra flora.

Este tercer semestre termina con clases sobre didáctica especial e interpretación de programas del primer ciclo. Como puede observarse todos los contenidos son referidos a las ciencias naturales.

Cuarto semestre (tres módulos).

Módulo 1. Cambios físicos y psicológicos del cuerpo humano:

- Sustancias que regulan los cambios físicos y psicológicos de nuestro organismo: las hormonas.
- Cambios físicos que ocurren en tu organismo en las diferentes etapas de crecimiento.
- Conformación de los órganos sexuales masculinos y femeninos.
- Maduración de las células sexuales masculinas y femeninas: reproducción sexual y desarrollo embrionario.

- ¿A quién te pareces? Herencia biológica, enfermedades hereditarias, herencia ligada al sexo.

Módulo 2. Hidrografía de Bolivia:

- Principales ríos de nuestra región (Santa Cruz) y de Bolivia.
- Su importancia en la navegación y el comercio como forma de subsistencia.

Módulo 3. Orografía de Bolivia:

- Principales accidentes geográficos de nuestra región (Santa Cruz) y de Bolivia.
- Su incidencia en la producción y medio de subsistencia.

En este cuarto semestre se retoma el equilibrio entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, pero nuevamente la enseñanza de la historia está completamente ausente.

Según la documentación de la Normal de Santa Cruz el quinto y el sexto semestres deberán dedicarse a la investigación. En el quinto, la investigación de contexto se refiere "a un censo poblacional y ocupacional de tu comunidad o barrio y su influencia en el medio". En el sexto semestre, la investigación tiene como objeto de estudio "las tecnologías agrícolas, originarias a comparación con las actuales, para contribuir al desarrollo sostenible".

Como puede verse, de 76 contenidos previstos para la asignatura Ciencias de la vida, sólo siete (7) tienen carácter histórico, apenas el 9%. Por lo tanto, con base en el ejemplo de la Normal de Santa Cruz, puede concluirse que la *formación docente*, prevista por la Reforma Educativa, da poca importancia a la enseñanza de la Historia.

6. FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

En el anterior sistema de formación de docentes, se daba una asignatura especializada de ciencias sociales, en la que eran muchos más los contenidos de historia que en el actual sistema. Es cierto que lo cuantitativo no explica necesariamente una mejor calidad, pero si observamos los planes y programas vigentes hace algunos años en las normales, por lo menos según los documentos, los futuros docentes salían con amplia información sobre la historia universal y boliviana.

Por ejemplo, en los programas de estudio para el año 1995 de la Normal de Caracollo (pequeña localidad rural a 30 Km. de la ciudad de Oruro), el 50 % de los contenidos de la asignatura de ciencias sociales está relacionado con temas históricos y el 50% con temas geográficos.

Es cierto que hay una carga muy grande en la historia y la geografía universal y poco hacia la comunidad, pero de acuerdo a los nuevos planes se ha caído en el otro extremo: dedicación casi exclusiva al entorno inmediato, en tiempo y espacio, lo que ha producido el casi total abandono de la historia y de la visión más amplia del continente y el mundo.

7. FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA A NIVEL UNIVERSITARIO

Actualmente dentro del sistema universitario boliviano, la única carrera de historia existente se encuentra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz. El plan de estudios de esta carrera está dirigido esencialmente a la formación profesional en el campo de la investigación histórica. Sin embargo, debido a la demanda de los titulados y egresados en la licenciatura de historia, que tienen como una alternativa laboral el ejercicio de la docencia, se ha hecho necesario desarrollar algunas asignaturas que les habiliten para su mejor desenvolvimiento en este campo.

La carrera de historia forma Licenciados en historia durante cinco años de estudio. Su formación contempla varias materias de historia universal, americana y boliviana, desde la prehistoria hasta el siglo XX, cuyos contenidos contemplan la historia política, económica, social, cultural, de las mentalidades, etc. Por lo tanto, son profesionales con amplio conocimiento de la historia, con mucha práctica en la investigación y con la potencialidad de ser agentes de la integración. El perfil profesional del plan de estudios define que la carrera de historia forma un profesional con las siguientes aptitudes:

- Investigador.
- Docente especializado en la enseñanza de la historia.
- Profesional apto en la dirección y/o administración de archivos y bibliotecas.

En lo que nos interesa en este trabajo, la formación de docentes especializados en la *Enseñanza de la historia*, en los últimos años ha cedido campo a la formación de investigadores. Tanto así que de tres asignaturas de carácter pedagógico que se cursaban en los años setenta y ochenta, en los noventa se ha reducido a una materia anual denominada "Didáctica especial y práctica docente", que es además optativa.

Sin embargo, el mercado de trabajo para un historiador se ha ido reduciendo en el campo de la investigación y, en cambio, existe una interesante demanda, sobre todo por parte de los colegios privados, para contratar titulados y aún egresados y alumnos de últimos cursos de la carrera de historia, como docentes de ciencias sociales. Esto se da sobre todo para secundaria, pero también se han dado casos para enseñanza en primaria.

A diferencia de lo que sucede en otros países de Latinoamérica, las universidades bolivianas no forman de manera sistemática docentes para la educación primaria y secundaria. Sin embargo, como ya se ha dicho, la exigencia del mercado ha ocasionado que muchos titulados universitarios en humanidades y en ciencias puras, se dediquen a la docencia, sobre todo en colegios privados.

Dentro del proceso de Reforma de la Educación Superior que se ha iniciado tímidamente en el país, ya se han dado planteamientos para que la universidad se haga cargo de la formación de docentes del nivel secundario. Todavía no se ha hecho ningún planteamiento con relación a la formación de docentes del nivel primario.

Conclusiones y recomendaciones

Sin duda, hay aspectos positivos y aspectos negativos respecto a la forma en que se está encarando la enseñanza de la historia, y sobre todo si se están formando ciudadanos para la integración y para la paz dentro del proceso de reforma educativa que se está aplicando en Bolivia.

De acuerdo con los capítulos de este estudio, puede verse que uno de los objetivos centrales planteados por la Reforma para el primer ciclo de educación primaria es la formación del niño y de la niña respecto al fortalecimiento de su identidad y de su adecuación a su medio natural y social más cercano. La identidad está basada sobre todo en el fortalecimiento de su propio idioma. Los textos y la enseñanza deben realizarse en la lengua materna, y el aprendizaje de la lengua debe complementarse con el aprendizaje del conocimiento matemático.

La filosofía curricular considera que a las niñas y a los niños se les debe construir una fuerte identidad con su familia, con su escuela y con su barrio o comunidad, dejando para los otros ciclos la apertura y pertenencia a espacios mayores como su propio país o el continente. Igualmente se considera que la dimensión tiempo debe ser también muy cercana y que los conocimientos históricos no deben ser demasiado lejanos a la época presente. Finalmente, el área de ciencias de la vida y tecnología queda integrada al contexto de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas.

Sin embargo, en opinión del equipo realizador de este diagnóstico, el último planteamiento es una de las mayores contradicciones de la aplicación de la reforma educativa. Como ya se vio, el eje fundamental de la Ley de Reforma es la interculturalidad (concepto directamente vinculado al de integración) y por tanto el eje del currículo desde el primer ciclo, debería ser el área de *ciencias de la vida*, porque difícilmente la interculturalidad podrá darse exclusivamente a partir de las matemáticas, aún cuando dentro de ellas se incluyan conocimientos y actividades del área mencionada.

Es cierto que el lenguaje y las matemáticas son instrumentos que ayudan a construir el pensamiento y las capacidades cognitivas, pero el área *ciencias de la vida* es mucho

más apta para construir el conocimiento y sentimiento de interculturalidad y de integración.

Es importante resaltar, sin embargo, que la perspectiva de interculturalidad y de integración presentada por la reforma educativa boliviana parece estar centrada exclusivamente al interior del país, es decir, como un planteamiento para rescatar y respetar las distintas culturas existentes en el país, la misma que debería ser complementada con una visión más amplia de integración y de relación con todas las culturas y países del mundo, empezando, obviamente, por lo más cercano: los países limítrofes, la comunidad andina, Sudamérica, y así sucesivamente.

Asimismo, de acuerdo con lo expuesto y para los fines del presente estudio, resulta altamente preocupante que dentro de los nuevos planes de la Ley de Reforma Educativa, cuya vigencia se espera a largo plazo, no se hayan incluido innovaciones que permitan mejorar la actual formación histórica en el sistema educativo boliviano. Así no sólo no se han incorporado contenidos suficientes, sino que tampoco se consideran métodos y técnicas más apropiados para el aprendizaje y la enseñanza de la historia, que queda diluida en los contenidos y métodos generales de las ciencias de la vida.

Con relación a los textos escolares sucede algo similar. La perspectiva globalizadora de los módulos no ha facilitado la incorporación de la temática relacionada con la historia, aunque los módulos de matemáticas se acercan más a esta aspiración. Sin embargo, está ausente una perspectiva histórica en la presentación de diversos temas. Por ejemplo, la historia personal no es valorada como aprendizaje de la historia.

Las menciones a otros países dan una pauta a la posibilidad de presentar informaciones no solamente de la localidad o región inmediata al alumno o a la escuela, sino que se puede ir, incluso, a otros continentes. Lo mismo sucede al presentar fotos o preguntas sobre el pasado, como puntos de partida para el estudio de la historia. Por ello, se podrían recuperar varias unidades o subtemas ya incorporados, complementándolos con preguntas, pautas de análisis o actividades ligadas directamente con la historia.

No hay mención alguna a las temáticas de paz o de integración, que tampoco están presentes en las competencias del área de *ciencias de la vida* diseñadas para el primer ciclo.

Un punto especialmente preocupante es el referido a la docencia y la historia, tanto en lo que respecta a la formación docente como en lo referente a la práctica. Como se ha podido apreciar en los programas analizados, la enseñanza de la historia, dentro de la formación docente de los nuevos institutos, se ha reducido considerablemente, por lo que es lógico inferir que si el docente conoce poco de historia, poco va a poder transmitir a sus alumnos.

También es preocupante que dichos planes se concentren exclusivamente en la realidad boliviana y no tomen en cuenta la realidad latinoamericana. De la misma manera se puede deducir que si no se conoce América, poco puede conseguirse en materia de integración. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que todavía se trata de

proyectos experimentales susceptibles de cambiarse, y dado que el tema está en debate, todavía se puede esperar que éste y otros estudios puedan influir en un cambio de óptica respecto a la importancia de la enseñanza de la historia.

En lo relacionado a la práctica docente, a las dificultades que confronta el magisterio en general, se suma la carencia de una didáctica especializada para la historia, la falta de investigaciones científicas que muestren cómo se enseña actualmente la historia, cuáles son los logros y dificultades principales, los desempeños estudiantiles y docentes alcanzados, etc.; y, más aún, faltan propuestas de carácter innovador tal y como se han dado en los últimos años en el campo del lenguaje, por ejemplo.

Por ello, es de esperar que los estudios auspiciados por el Convenio Andrés Bello y la UNESCO tengan una amplia difusión para corregir errores y emprender conjuntamente los desafíos planteados al iniciar esta investigación

Bibliografía

Aguirre L. (1997), Noel. *El constructivismo en el aula.* La Paz, CEBIAE.

Conmerb/Cebiae (1995): *Estudio del Salario Diferenciado.* La Paz.

Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación (1998): *Plan de Estudios de la Carrera de Historia.* La Paz - Bolivia, 1998.

Gaceta Oficial de Bolivia (1994), *Ley de Reforma Educativa.* La Paz.

Gaceta Oficial de Bolivia (1995 *a*), *Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa.* La Paz.

Gaceta Oficial de Bolivia (1995 *b*), *Reglamento de Organización Curricular.* La Paz.

Instituto Normal Superior "Enrique Finot" (1998), *Contenidos Programáticos.* Santa Cruz- Bolivia.

Instituto Normal Superior "Mariscal Sucre". Dpto. de Orientación (1995): Tipo de estudiantes que asisten a la Escuela Normal. Sucre, 1995

Ministerio De Educación Y Cultura. Subsistema de Educación Regular (1988), *Programas para Educación Primaria. Ciclo Básico.* La Paz.

Ministerio De Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación (1995), *Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. Versión preliminar completa.* La Paz.

Ministerio De Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación (s/f), *La Propuesta Pedagógica de la Reforma educativa.* La Paz.

Normal Integrada De "Caracollo" (1995): *Compendio de Planes.* Oruro- Bolivia.

Reforma Educativa de Bolivia (1995 *a*), *Módulos de Lenguaje* 1, 2, 3, 4 Y 5. La Paz – Bolivia.

Reforma Educativa de Bolivia (1995 *b*). *Módulos de Matemáticas* 1, 2, 3, 4 Y 5. La Paz - Bolivia.

Santillana Primaria (1995), *Manual de Ciencias Sociales, 4, 5, 6. de primaria.* Varios autores. La Paz - Bolivia.

Secretaría Ejecutiva Del Convenio Andrés Bello (1995), *Manual para la Planeación, el Diseño y la Producción de Libros de Texto.* Luis Bernardo Peña y William Mejía. Santa fe de Bogotá.

Secretaría Nacional De Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico-pedagógicos (1995), *Organización Pedagógica.* La Paz.

Secretaría Nacional De Educación, Unesco, Unicef (1996 *a*), *Guía Didáctica de Lenguaje.* La Paz.

Secretaría Nacional De Educación, Unesco, Unicef (1996 *b*). *Guía Didáctica de Matemática.* La Paz, 1996

Secretaría Nacional De Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (1997 *a*), *Fascículos de Ciencias de la Vida, Tecnología y Conocimiento Práctico en el Primer Ciclo.* La Paz,

Secretaría Nacional De Educación. U.n.s.t.p. (1997 *b*) *Transformación del Sistema Nacional de Formación Docente en Bolivia.* La Paz.

Sotes a., irma.(1998), *Diseño Curricular Área de Realidad Nacional y Educación.* Instituto Normal Superior Simón Bolívar. La Paz- Bolivia.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres litográficos
de Editorial Cra. 7ª Ltda. e-mail: editk7@impsat.net.co
Compuesto en caracteres AGaramond de 12 puntos,
el papel interior es Beige 70 gm., producido por Propal.
La carátula está impresa sobre papel Craft 220 gm. reciclado,
producido por Papelsa. Se utilizó tinta cobre.

Sin embargo, esta mirada sobre la función del docente limita sus oportunidades de formación en los conocimientos básicos, en especial de la disciplina histórica. Esta situación plantea una disyuntiva que se recoge en las páginas de este libro.

Fernando Cajías de la Vega, Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés

Beatriz Cajías de la Vega, Pedagoga.

Macarena Izurieta y Sea, Investigadora.

María del Carmen Alarcón Lizón, Documentalista

Bolivia

La Enseñanza de la
HISTORIA



Bolivia

Para la Integración y la Cultura de la Paz

Conscientes de la necesidad de fortalecer la educación Iberoamérica para que forme a nuestros ciudadanos para la libertad, el respeto a la vida, la solidaridad, y la apropiación equilibrado del saber y de la ciencia, y convencidos del papel que juega la enseñanza de la historia en la consolidación de una imagen del pasado, y el presente de nuestros pueblos, presentamos a la comunidad educativa los informes finales sobre la situación de la enseñanza de la historia en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, España, Ecuador, Perú, Panamá y Venezuela. Esperamos que este estudio sea un valioso aporte en la construcción de una paz duradera y de verdaderos lazos de integración iberoamericana

Organización de integración educativa, científica y cultural de:
Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España, Panamá, Peru, y Venezuela



Bolivia